

# **MOTIVAR PARA QUESTIONAR: A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESTIMULADORA DO PENSAMENTO CRÍTICO**

**Miguel Pereira Martins**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão local da prática de ensino da responsabilidade da Professora Sofia Condessa, docente de História, na Escola Secundária Cacilhas-Tejo.

*Não é possível ser um bom pensador se não se for um bom questionador.*

Paul & Elder (2005, p. 3)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, sem os quais o meu percurso nunca poderia ter sido realizado. Por tudo o que me deram, por todo o férreo amparo nesta altura tão exigente da minha vida, estou-lhes eterna e imensamente grato. Tudo o que atingi não teria sido possível sem pilares tão robustos que me seguraram sempre sem vacilar um segundo.

À Professora Raquel Pereira Henriques, que aceitou o meu pedido de orientação, e que sempre se mostrou infatigável na sua disponibilidade para me ajudar. O seu apoio e excelência profissional foram muito importantes no meu caminho e formação, e estou-lhe grato por todo o auxílio e benevolência que me dispensou.

À minha colega de estágio Ana Rita Vieira, uma verdadeira amiga em todos os sentidos da palavra, e sem a qual o meu percurso teria sido muito mais difícil. Perante os obstáculos que se nos interpuseram, fomos capazes de nos unir para os ultrapassar. A sua ajuda e cooperação constantes, o esforço, dedicação e empenho verdadeiramente excecionais fizeram dela uma companheira com quem o trabalho conjunto conseguiu ir muito mais longe. Por isso, estou-lhe grato do fundo do coração.

À Cátia Luís, uma mentora notável que sempre me levou na direção certa e uma amiga que levo para a vida. A sua ajuda e sábios conselhos foram determinantes para tomar as escolhas certas que me ajudaram a crescer e a evoluir.

À Professora Bélia Ferreira, minha antiga docente de História e hoje amiga e colega, que me inspirou a seguir este caminho, e que é um exemplo que me irá guiar para a vida.

Aos alunos do 12ºG e do 11ºH, pela cooperação e disponibilidade em trabalhar em conjunto comigo, e com quem me foi dada a oportunidade e privilégio de me introduzir como docente.



# **MOTIVAR PARA QUESTIONAR: A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESTIMULADORA DO PENSAMENTO CRÍTICO**

**Miguel Pereira Martins**

## **RESUMO**

As diretrizes mais recentes, promulgadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho da Europa, fazem referência ao Pensamento Crítico enquanto finalidade em diferentes níveis de ensino. Neste contexto, considera-se essencial que hoje o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão capaz de pensar crítica e autonomamente.

De modo a concretizar este objetivo, por um lado, seguiu-se a linha da teoria focada no Pensamento Crítico no contexto educativo, que propõe que o discente se torne alguém que questione ativamente as ideias que lhe são apresentadas, que reflita cuidadosamente sobre elas e seja capaz de selecionar aquelas que lhe pareçam mais razoáveis e sustentadas em evidências fiáveis. Por outro lado, assentou-se a prática letiva em diversos princípios da Educação Histórica, que defende o trabalho com fontes históricas como um meio privilegiado de explorar a natureza do conhecimento histórico e a sua metodologia – um conhecimento que lida com diversos pontos de vista, muitas vezes contraditórios, e, que, por isso, tem que os questionar e analisar criticamente de forma a fazer uma interpretação sustentada e fundamentada. Desta forma, definiu-se como objetivo um ensino da História reflexivo, motivador de perguntas desafiadoras perante a informação das fontes históricas, de forma a estimular o desenvolvimento, por parte dos alunos, do seu Pensamento Crítico.

O relatório que aqui se apresenta é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, focada no desenvolvimento do Pensamento Crítico por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Pensamento Crítico; metodologia da História; questionamento; reflexão; fontes históricas.

# **MOTIVATING TO QUESTION: HISTORY AS A CRITICAL THINKING STIMULATING SCHOOL SUBJECT**

**Miguel Pereira Martins**

## **ABSTRACT**

The latest guidelines, promulgated by the Ministry of Education and the Council of Europe, advocate Critical Thinking as a main goal in different levels of education. In this context, it is today considered essential that young students, when leaving compulsory education, should be citizens capable of autonomous and Critical Thinking.

In order to achieve this goal, on the one hand, the line of theory focused on Critical Thinking in the educational context, which advocates that the student becomes someone capable of actively questioning the ideas that are presented to him, someone that reflects carefully about those ideas, and is able to select those that seem more reasonable and based upon reliable evidence. On the other hand, the teaching practice was based upon several principles of History Education, which advocate working with historical sources as a privileged means of exploring the nature of historical knowledge and its methodology – a kind of knowledge that deals with different points of view, which are often contradictory, and, therefore, must be questioned and critically analysed, in order to do a sustained interpretation. Hence, a reflective History education was set as a goal, capable of motivating the making of challenging questions in face of the information provided by historical sources, in order to stimulate the development, by the students, of their Critical Thinking.

The report presented here is the result of the work developed throughout the Supervised Teaching Practice, focused on the development of Critical Thinking by the students.

**Keywords:** Critical Thinking; History methodology; questioning; reflection; historical sources.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I: A História como disciplina estimuladora do Pensamento Crítico.....</b>	<b>3</b>
1.1. O que é o Pensamento Crítico.....	3
1.2. Porquê pensar criticamente?.....	7
1.3. O método da História.....	11
1.4. Ensino da História e Pensamento Crítico.....	13
<b>PARTE II: Prática de Ensino Supervisionada (PES).....</b>	<b>25</b>
1.1. Caracterização da Escola.....	25
1.2. Caracterização das turmas.....	26
1.3. A Prática de Ensino Supervisionada.....	27
1.3.1. Atividades desenvolvidas com o 12º G.....	28
1.3.2. Atividade desenvolvida com o 11º H.....	44
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>49</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>52</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, ao longo do ano letivo de 2019/2020.

No contexto educacional português, vários documentos legais e curriculares, que enquadram e orientam a ação do professor, fazem referência ao Pensamento Crítico enquanto finalidade em diferentes níveis de ensino. Destaque-se, entre estes, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), que refere como objetivo que «o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...) capaz de pensar crítica e autonomamente» (p. 10). No mesmo documento, o Pensamento Crítico também é referenciado como uma das competências-chave que os alunos devem desenvolver (p. 12). Efetivamente, o Pensamento Crítico corresponde a um elemento ou dimensão fundamental na formação de cidadãos que sejam capazes de mobilizar conhecimentos e usar capacidades na tomada de decisões e na resolução de problemas pessoais e sociais. Por conseguinte, exige-se que os professores, através das suas práticas, recorrendo, nomeadamente, a estratégias adequadas, criem oportunidades de desenvolvimento do potencial de Pensamento Crítico dos alunos (VIEIRA e TENREIRO-VIEIRA, 2015, p. 36).

A escolha pelo tema do Pensamento Crítico no contexto da disciplina de História prende-se com a minha visão de que o desenvolvimento deste tipo específico de pensamento deveria constituir um dos objetivos essenciais do Ensino da História. A metodologia científica da História é uma área do conhecimento que oferece grandes potencialidades para que os alunos possam desenvolver o seu Pensamento Crítico, visto que possui uma componente muito vincada de questionamento e crítica das fontes documentais. Ao incluir, de forma adaptada, a metodologia científica da História no ensino da própria disciplina, pode-se transmitir aos alunos alguns princípios elementares para formar indivíduos reflexivos e questionadores: a postura crítica perante a informação; o questionamento das fontes e autores dessa mesma

informação; a necessidade de interrogação perante as narrativas oficiais; a confrontação de perspetivas divergentes. Ou seja, o Pensamento Crítico aprendido na própria metodologia da disciplina desenvolve competências cognitivas de longa duração que serão úteis na vida dos cidadãos. A História, desta forma, ganha uma dimensão prática e utilitária, ao capacitar os alunos com uma consciência que é, de facto, questionadora, crítica, reflexiva e que é aplicada no quotidiano das suas vidas cívicas.

Também o Conselho da Europa reconheceu que “a história desenvolve o pensamento crítico e fornece ferramentas de análise para desmontar mecanismos de manipulação” (*Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras*, 2018, p. 20). Ainda no mesmo documento, é dito que “para navegar de forma eficaz através de materiais escritos e visuais digitais, os alunos utilizam as capacidades de análise e de pensamento crítico do historiador para interpretar e avaliar as fontes. Os alunos devem procurar, compreender, seleccionar e utilizar informação histórica fundamental para emitirem juízos bem informados.” (*Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras*, 2018, p. 20).

O trabalho que pretendi realizar teve como objetivo primordial o desenvolvimento do Pensamento Crítico por parte dos alunos através da aplicação prática de alguns princípios básicos da metodologia científica da História, nomeadamente os que estão relacionados com a Hermenêutica, e dentro desta, com a crítica interna das fontes. Desta forma, pretendeu-se que os alunos se tornassem capazes de: ter opiniões individuais devidamente justificadas e fundamentadas; questionar a informação que lhes é apresentada; entrecruzar e interpretar informação divergente proveniente de diversas fontes; desconstruir narrativas e discursos falaciosos e/ou manipuladores; reconhecer a diversidade de pontos de vista e respeitá-la.

Neste sentido, este relatório foi dividido em duas partes. A primeira ocupa-se de uma sucinta fundamentação teórica sobre o tema em estudo, dividindo-se em quatro subcapítulos. A segunda, por sua vez, recai sobre diferentes tópicos que dizem respeito à componente prática, nomeadamente uma breve caracterização da escola e das turmas, assim como a descrição das atividades desenvolvidas subordinadas ao tema. Por fim, figuram algumas considerações finais sobre a prática letiva.

## **PARTE I: A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESTIMULADORA DO PENSAMENTO CRÍTICO**

### **1.1 O que é o Pensamento Crítico**

Dada a sua complexidade e multidisciplinaridade, não existe uma definição singular unanimemente aceite de Pensamento Crítico, mas todo um conjunto de definições singulares, cada uma focando um aspeto específico deste construto. Por este motivo, mais do que falar da definição, parece mais adequado antecipar e falar de definições de Pensamento Crítico que facilitem o seu entendimento (FRANCO e ALMEIDA, 2017, p. 117).

RUGGIERO (2012, p. 19) apresenta uma definição de Pensamento Crítico de pendor racionalista, ao distinguir o *pensar* do *sentir*. Segundo este autor, *sentir* não é um substituto razoável do *pensar*, visto aquele ser tão pouco confiável. Em contraste com o *sentir*, *pensar* é um processo mental consciente com vista a resolver um problema, tomar uma decisão, ou alargar o conhecimento sobre algo. Apesar de não ser, de forma alguma, infalível, o *pensamento* é o mais razoável guia humano para a ação. Dentro deste, Ruggiero distingue três tipos de pensamento: o reflexivo, o criativo e o crítico. A essência do Pensamento Crítico, segundo este autor, é a avaliação. O Pensamento Crítico, por isso, pode ser definido como o processo pelo qual o indivíduo testa afirmações e argumentos e determina os que têm mérito e validade, e os que não os têm. Por outras palavras, o Pensamento Crítico é uma procura de respostas, uma demanda. Assim, não é de surpreender que uma das mais importantes técnicas usadas no Pensamento Crítico seja colocar perguntas desafiadoras. Ao contrário dos pensadores não críticos, que são os que aceitam superficialmente e sem crítica as declarações dos outros, os pensadores críticos desafiam todas as ideias.

MOON (2008, p. 126) define o Pensamento Crítico como a capacidade para se trabalhar com ideias complexas, apresentando evidências sólidas que justifiquem um julgamento razoável. Os julgamentos que se fazem sobre as evidências têm que prestar uma atenção apropriada ao contexto em que se desenvolvem.

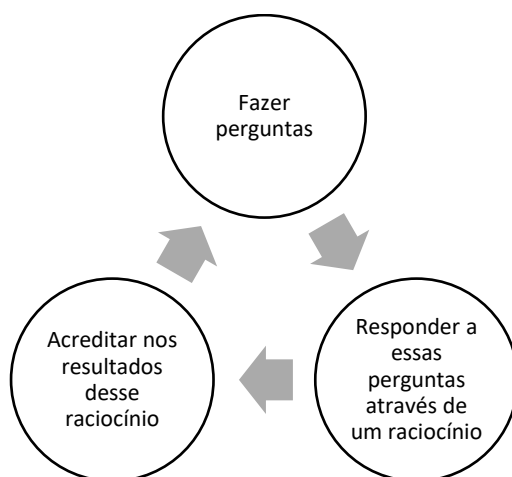
FISHER (2011, p. 15) contrasta o Pensamento Crítico com o *pensamento não reflexivo* – o tipo de pensamento que ocorre quando alguém se precipita para uma

conclusão, ou aceita alguma evidência, declaração ou decisão de forma superficial, sem pensar muito sobre ela. É uma atividade que requer habilidade, e que pode ser feita com mais ou menos qualidade. O bom Pensamento Crítico, segundo este autor, cumpre vários *standards* intelectuais, tais como a clareza, a relevância, a adequação ao contexto, e a coerência. O Pensamento Crítico requer a interpretação e avaliação de observações, comunicações e outras fontes de informação. Também exige habilidade para pensar sobre preconceitos, para colocar questões pertinentes, para retirar conclusões – isto é, para raciocinar e discutir vários problemas à medida que se pensa sobre eles. Para além disto, o pensador crítico aceita que existem muitas situações nas quais a melhor forma de decidir aquilo em que acreditar ou o que fazer é colocar em prática um tipo de pensamento racional, razoável e reflexivo, utilizando-o sempre que possível.

MOORE e PARKER (2012) distinguem entre «good, old-fashioned thinking» (p.1), que utilizamos sempre que formamos opiniões, tomamos decisões e chegamos a conclusões, e, por outro lado, o Pensamento Crítico, que é o que fazemos quando *criticamos* o primeiro tipo de pensamento “simples” – e o colocamos sob avaliação racional. Por outras palavras, o Pensamento Crítico envolve *pensar sobre o pensamento*. Também o exercitamos sempre que verificamos se o nosso próprio pensamento, ou o dos outros, segue os critérios do bom senso e da lógica.

HALPERN (2014, p. 8) define o Pensamento Crítico como o uso das habilidades e estratégias cognitivas que aumentam a probabilidade de um resultado desejável. O Pensamento Crítico, segundo esta autora, é um tipo de pensamento com um propósito, razoável, e direcionado para uma meta – o tipo de pensamento que é usado para resolver problemas, formular inferências, calcular probabilidades e tomar decisões. No entanto, Halpern defende que o Pensamento Crítico é mais do que pensar sobre o próprio pensamento, fazer julgamentos, ou resolver problemas – é esforçado e conscientemente controlado. O Pensamento Crítico usa evidências e argumentos e tenta ultrapassar visões tendenciosas.

Segundo CRUZ *et. al.* (2019, p. 3), de uma forma geral, o Pensamento Crítico é cíclico e envolve três grandes etapas (Figura 1.1.).



**Figura 1 – Etapas do Pensamento Crítico (retirado de CRUZ *et. al.*, 2019, p. 3)**

Na mesma linha de pensamento e tendo em conta também este esquema, para DOMINGUEZ *et. al.* (2019, p. 192), o questionamento é a primeira etapa para pensar criticamente. Fazemos boas questões para chegar a uma resposta, com base na nossa análise e avaliação, o que nos leva a acreditar ou decidir fazer algo. Em suma, o questionamento é a “engrenagem” do pensamento, sendo amplamente aceite que ele promove a reflexão crítica e criativa. O questionamento tem sido apresentado como sendo de grande potencial não só porque suscita a discussão, o debate, a dúvida e a controvérsia relativamente a um tema ou tópico de aprendizagem, como também possibilita uma melhor reflexão, tomada de decisão ou resolução de problemas, no sentido que reclama pela elaboração de respostas, decisões ou soluções mais fundamentadas para determinada situação (p. 197).

Para CRUZ *et. al.* (2019), os pensadores críticos são honestos consigo mesmos, reconhecendo o que não sabem, as suas limitações e erros; consideram os problemas e questões controversas como desafios empolgantes e motivadores; procuram a melhor compreensão de um determinado assunto, mantêm-se curiosos, pacientes com a complexidade e investem tempo para superar a dúvida ou a confusão. Isto é, baseiam os seus julgamentos em algum tipo de evidência, revendo e adiando os mesmos sempre que tal evidência for insuficiente. Estão interessados nas ideias de outras pessoas, dispostos a ouvi-las atentamente, mesmo quando tendem a discordar delas. Reconhecem que visões extremas (“tudo ou nada”) raramente são corretas, evitando-as de forma imparcial na tentativa de uma visão equilibrada. São contidos, controlando



os seus sentimentos em vez de serem controlados pelos mesmos, e pensam antes de agir (CRUZ *et. al.*, 2019, p. 4).

Segundo FRANCO e ALMEIDA (2017, p. 111), o Pensamento Crítico pode ser entendido como um pensamento deliberado e intencional de análise de informação e tomada de decisão, cuja implementação substitui os procedimentos automatizados de processamento que utilizamos muito naturalmente no nosso quotidiano.

Como é possível constatar, os diferentes autores aqui apresentados não se incompatibilizam quanto à definição de Pensamento Crítico, antes se focam em aspetos mais específicos deste conceito. Assim, de uma forma geral, pode-se entender o Pensamento Crítico enquanto pensamento criterioso, monitorizado e contextualizado, sustentado na predisposição e competência para chegar a um objetivo pretendido numa determinada situação. Criterioso, porque é deliberado e minucioso. Ao pensar criticamente fazemo-lo de modo intencional, orientado e responsável, ponderando ideias e valores de forma cuidadosa e demorada, segundo diferentes padrões intelectuais, como sejam a precisão, clareza e consistência (CRUZ *et. al.*, 2019, p. 10).

A maioria dos autores também parece concordar que na base do Pensamento Crítico se encontram duas dimensões-chave estruturais: competências e disposições. No Quadro 1.1 encontram-se identificadas algumas dessas competências e disposições, considerando aquelas que mais frequentemente são referidas pelos investigadores na área, de acordo com CRUZ *et. al.* (2019, p. 11).

Por um lado, as competências de Pensamento Crítico referem-se aos elementos cognitivos que efetivamente nos permitem realizar uma determinada reflexão ou julgamento de forma fundamentada. Por outro lado, as disposições têm um carácter afetivo, constituindo-se como um conjunto de tendências gerais, atitudes, virtudes e hábitos mentais que fazem um indivíduo querer ou não fazer uso das suas competências para pensar criticamente. Neste sentido, não é suficiente possuir apenas as competências e saber como, onde e quando as implementar, se um indivíduo não tiver motivação para fazer uso delas. O Pensamento Crítico dá-se na sintonia entre competências e disposições, sendo que as últimas são as principais responsáveis por acionar o processo. (CRUZ *et. al.*, 2019, p. 12)

### **Quadro 1.1 – Exemplos de competências e de disposições de Pensamento Crítico**

(retirado e adaptado de CRUZ *et. al.*, 2019, p. 11)

#### **Competências**

- Analisar e avaliar a credibilidade de conceitos e definições, premissas, informações, justificações, deduções, induções, juízos de valor e argumentos;
- Emitir juízos de valor baseados em critérios e normas, formulando questões e hipóteses, conjecturando alternativas, e testando a sua validade para retirar conclusões;
- Explicar e exprimir os resultados de um raciocínio, justificando os diferentes procedimentos e argumentos que estão na sua base;
- Monitorizar e corrigir, de forma consciente, o raciocínio, as atividades cognitivas e os elementos utilizados nas atividades, reconhecendo e lidando com diferentes tipos de equívocos e falácias.

#### **Disposições**

- Desejar procurar o melhor conhecimento em qualquer momento tentando sempre estar bem informado;
- Ter humildade em relação à natureza incerta do conhecimento, revelando empatia, abertura e flexibilidade de espírito para se adaptar ou aceitar perspetivas alternativas;
- Ser organizado e cuidadoso no seu questionamento, antecipando potenciais dificuldades práticas e conceptuais;
- Adotar abordagens baseadas no contexto, segundo diferentes opiniões e normas éticas;
- Tratar todos os pontos de vista de forma igual e imparcial, sem fazer referência a sentimentos pessoais ou interesses próprios.

## **1.2 Porquê pensar criticamente?**

Olhando para o contexto atual da sociedade do conhecimento, a necessidade de formar pensadores críticos apresenta-se como basilar. Na era de maior complexidade e sobrecarga de informação em toda a história da Humanidade, é bastante pertinente desenvolver as competências de Pensamento Crítico que nos permitem distinguir factos de opiniões, verdades de mentiras, aquilo que é trivial do que é importante, e assim tomar decisões sobre aquilo em que acreditar ou o que fazer. Pode afirmar-se que jamais tantos pontos de vista e perspetivas opostas estiveram ao nosso alcance, fazendo com que, por vezes, seja difícil formar uma opinião informada ou decidir sobre os mais diversos assuntos. (CRUZ *et. al.*, 2019, p. 5)

Nos dias que correm, férteis em informação e desinformação livre, dispersa, abundante e acessível, parece fácil ter uma opinião e emitir um parecer sobre os mais diversos assuntos. Contudo, ter opinião e emitir pareceres pessoais pode parecer interessante em algumas situações, mas não é suficiente e relevante na grande maioria das situações que implicam tomada de decisão e resolução de problemas. É necessário

que as opiniões e os pareceres pessoais sejam informados e fundamentados, que sejam fruto de pesquisa deliberada e demorada, que sejam alvo de uma reflexão crítica, que visem contribuir para o diálogo ou a discussão em causa com algo mais consistente e verídico do que as opiniões generalistas disponibilizadas pelo senso comum (FRANCO e ALMEIDA, 2017, p. 108).

LEVITIN (2016), na sua obra com o título paradigmático de *A Field Guide to Lies: Critical Thinking in the Information Age*, destaca a importância do que ele designa como «infoliteracia», que consiste em reconhecer uma hierarquia na qualidade das fontes que se utilizam, reconhecer que “pseudo-factos” podem facilmente mascarar-se como factos verídicos, e que visões tendenciosas podem distorcer a informação que nos é pedida para considerar, levando-nos a conclusões enviesadas. Cabe por isso aos indivíduos exercitar o seu Pensamento Crítico. Exercitar o Pensamento Crítico, contudo, não significa descartar todas as informações como falsas, mas sim distinguir entre afirmações que têm evidências para as suportar, e afirmações que não as têm.

Numa sociedade tecnológica em que a informação se encontra à distância de um clique para camadas cada vez mais alargadas da população, o problema torna-se mais acutilante, pois a confusão instala-se entre ter informação e ter opinião, entre ter opiniões e ter julgamentos assentes numa análise objetiva das situações. Com efeito, cada indivíduo tem o poder, bem como o dever, de pensar refletida e criticamente sobre a informação que lhe chega pelos mais diversos meios de comunicação, de modo a construir um posicionamento que se afigure informado, fundamentado, refletido, construtivo. Este esforço deve ir além do pensar refletidamente, estendendo-se à tomada de decisões ajustadas (a si, ao contexto, à situação), bem como a resolver problemas (individuais, profissionais, sociais). Assim, o Pensamento Crítico facilmente granjeia consenso no que concerne à sua importância enquanto recurso basilar para lidar eficazmente e com sucesso com os múltiplos desafios e complexidades oferecidos pelo mundo de hoje (FRANCO e ALMEIDA, 2017, pp. 108-109).

Os desafios globais do século XXI colocam obrigatoriamente o Pensamento Crítico no centro das sociedades modernas, reclamando das instituições educativas que preparem cidadãos ativos, enquanto pensadores capazes de se posicionarem no mundo

atual através da procura de alternativas sustentáveis para os problemas complexos e imediatos com os quais nos deparamos diariamente (CRUZ *et. al.*, 2019, p. 5).

A ideia de que o Pensamento Crítico deva estar no centro de qualquer atividade educacional tem sido proposta por filósofos da educação há algum tempo. Pensar criticamente, ou seja, avaliar ideias e argumentos de acordo com as razões e evidências apresentadas que lhes dão suporte, e ter o hábito de o fazer constantemente, são consideradas características importantes para os indivíduos e para o bom funcionamento de uma sociedade democrática, segundo GUZZO e GUZZO (2015, p. 64). Considerando que o Pensamento Crítico pode e deve ser desenvolvido, afigura-se como necessário que ele seja fomentado e fortalecido através da educação, nas escolas. Os estabelecimentos de ensino, por sua vez, devem, segundo GUZZO e GUZZO, dedicar-se à implementação de uma cultura do pensamento que forneça estímulo constante ao desenvolvimento intelectual dos alunos, para que eles sejam desafiados a estruturar argumentos adequadamente fundamentados para justificar as suas ideias, e desenvolvam as competências e as disposições necessárias para avaliar as afirmações a que forem apresentados, bem como as suas próprias crenças e ideias mais arraigadas. Uma cultura de pensamento nas escolas é possível através da inclusão de estratégias de ensino adequadas, que com o constante uso se constituam em rotinas de pensamento. Numa época de grande fluxo de informação como é a que vivemos hoje, em que declarações falsas são apresentadas frequentemente como verdades, o desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico nos alunos pode-lhes fornecer uma espécie de mecanismo de defesa contra a manipulação intelectual, além de proporcionar uma ferramenta importante para que os alunos entendam melhor o mundo e avaliem as suas ideias e ações de modo mais razoável (GUZZO e GUZZO, 2015, p. 64).

Se o Pensamento Crítico pode criar alguma defesa contra a coação e a crença irrefletida, então pensar criticamente pode também tornar-se num instrumento contra a doutrinação. Alguém é doutrinado quando é coagido a acreditar em determinada ideia e impedido de refletir criticamente sobre ela, de questionar as razões e evidências que a justifiquem, ou seja, de avaliar a sua legitimidade como afirmação verdadeira. Alguém dotado de competências e disposições do Pensamento Crítico provavelmente resistirá à

doutrinação, por possuir um caráter investigador, uma tendência a não aceitar uma determinada declaração como verdadeira, sem que sejam apresentadas boas justificações que a sustentem (GUZZO e GUZZO, 2015, p. 70). LAW (2006), citado por GUZZO e GUZZO (2015, p. 69) considera que o treino e a experiência com o Pensamento Crítico são ferramentas poderosas contra as inclinações humanas para acreditar em ideias mal fundamentadas, mas que possuem fortes apelos emocionais e económicos. Se não questionarmos as ideias mal fundamentadas de outras pessoas, nem as nossas próprias, não saberemos quais são as informações mais confiáveis sobre um determinado assunto (GUZZO e GUZZO, 2015, p. 74).

Considerando que as capacidades e disposições de Pensamento Crítico podem ser desenvolvidas pelos alunos, e assumindo que essas características são importantes para a vida de qualquer sujeito numa sociedade democrática, é necessário que as escolas empreguem esforços para destacar o desenvolvimento do Pensamento Crítico nas suas atividades educacionais (GUZZO e GUZZO, 2015, p. 71).

No contexto escolar português, desde há muito que esta preocupação vem sendo considerada no quadro geral normativo do sistema educativo nacional. Analisando a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, na sua versão consolidada de 2005 (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, Artigo 7º, alínea a)), rapidamente constatamos que um dos objetivos do ensino básico passa por “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. Mais recentemente, o Pensamento Crítico mereceu total destaque ao nível da educação básica e secundária (cf. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Martins et. al., 2017). Neste documento, é referido que as competências na área de Pensamento crítico (p. 24) requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação pode implicar a revisão do racional desenhado.

Ao adquirir estas competências, pretende-se os alunos sejam capazes de pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.

Desta forma, torna-se evidente a constante preocupação por parte dos principais agentes educativos nacionais em promover este tipo de competências de forma contínua e integrada nos jovens que frequentam os estabelecimentos de ensino em Portugal (CRUZ et. al., 2019, p. 7).

### **1.3. O método da História**

Importa agora olhar para a metodologia científica da História e compreender de que forma é que a sua natureza pode contribuir para o desenvolvimento do Pensamento Crítico no Ensino da disciplina.

Como qualquer outra forma de conhecimento, o conhecimento histórico é um produto da relação sujeito-objeto. No entanto, essa forma de conhecimento não é uma forma de conhecimento imediata (GOMES, 1988, p. 285). A abordagem direta do passado é, obviamente, impossível. Resta-nos analisar os seus vestígios: os documentos históricos, ou fontes, que veiculam informação acerca do passado e podem ser consideradas como fontes de conhecimento deste. A sua natureza é bastante diversa: podem ser escritas, arqueológicas, orais, etc. (GOMES, 1988, p. 318).

É reconhecido que o documento histórico é o intermediário entre o passado e o historiador. No entanto, os documentos históricos não estão isentos de erro ou de mentira. A crítica histórica terá então o encargo de pôr em relevo a verdade dos documentos recolhidos. Um testemunho só é considerado como historicamente verdadeiro depois de ter sido passado pelo crivo da crítica histórica, como refere SALMON (1979, p. 61). Como observou March Bloch (1976), há já muito tempo que se toma a precaução de não se aceitarem cegamente todos os testemunhos históricos. As motivações que se escondem por detrás dos testemunhos intencionais nem sempre correspondem ao propósito de informar sem segundas intenções. A análise crítica dos testemunhos intencionais tem detetado, através dos tempos, não só distorções mais ou menos graves da verdade histórica, como até autênticas fraudes premeditadas, desde

falsas doações, a atas de assembleias que nunca se realizaram. Mas se a existência de tanta informação questionável contribuiu para aumentar a desconfiança dos testemunhos, a capacidade relevada pela crítica histórica em detetar as fraudes contribuiu para aumentar a confiança dos historiadores nos métodos utilizados (GOMES, 1988, p. 12).

O trabalho e método do historiador dividem-se tradicionalmente entre a Heurística, que é a responsável pela procura e conservação dos documentos históricos, e a Hermenêutica, que é a análise do conteúdo dos documentos. Dentro desta, destacam-se a crítica externa, relacionada com os aspetos formais do documento (a sua proveniência, se é falso ou não, se é uma cópia ou um original); e a crítica interna ou crítica de credibilidade, destinada a identificar o que pode ser aceite como verdadeiro num testemunho (SALMON, 1979, p. 132). É a aplicação deste método que faz da História o “conhecimento cientificamente elaborado do passado”, nas palavras de Henri-Irénée Marrou (1974, p. 30).

Dentro da crítica interna das fontes escritas, há várias etapas a serem seguidas pelo historiador: a *crítica de interpretação*, que analisa o conteúdo do documento para estabelecer o que o autor disse e o que ele quis dizer; a *crítica de competência*, que se esforça por estabelecer em que condições o autor conheceu o facto relatado e em que medida ele estava em circunstâncias de bem o compreender; a *crítica de veracidade*, que procura verificar se o autor não disfarçou intencionalmente factos da sua narrativa; a *crítica de rigor*, que se esforça por descobrir os erros involuntários de um autor na menção escrita de um facto; e a *verificação de testemunhos*, que compara o conteúdo do documento com outros testemunhos independentes respeitantes ao mesmo facto (SALMON, 1979, p. 132).

MATTOSO (2019) refere que o passado não é a coleção de factos humanos que a memória retém ou imagina, mas o conjunto daqueles que se podem deduzir dos vestígios concretos. A transmissão dos dados considerados significativos por meio de um discurso histórico não é arbitrária nem nos materiais que usa, nem na forma como os apresenta, nem na justificação da sua associação. A condição mesma do discurso é a sua credibilidade. Sem se estabelecer como condição prévia a objetividade crítica dos

dados e da associação em termos científicos, a História, tornada apenas narrativa, em nada difere da ficção (pp. 39-40).

Como RÜSEN (1998) também observou, a categoria de objetividade como característica do pensamento histórico refere-se a um determinado tipo de conhecimento histórico que é procurado através de procedimentos de pesquisa regulamentados, garantindo-lhe um grau de validade muito significativo e colocando-o acima das opiniões arbitrárias. No processo moderno de racionalização, no qual a História se transformou numa disciplina académica, os critérios de verdade adquiriram a forma elaborada de um sistema de regras de pesquisa que garantem a objetividade do conhecimento histórico conquistado através delas (RÜSEN, 1998, p. 312).

A prática da História académica está, por isso, determinada por posicionamentos científicos e procedimentos epistemológicos que fazem com que os historiadores profissionais desenvolvam o seu trabalho de pesquisa e a sua escrita da História comprometidos com uma rígida racionalidade metodológica. É essa racionalidade do método que confere ao conhecimento histórico, conquistado através da pesquisa e apresentado na historiografia, uma validade baseada em características mais objetivas (RÜSEN, 1998, p. 314).

#### **1.4. Ensino da História e Pensamento Crítico**

HENRIQUES (2014, p. 329) defende que o objetivo do ensino da História é, hoje, proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para ter um papel de questionamento ativo e de resolução de problemas. Segundo esta autora, o ensino da História dispõe de metodologias e ferramentas adequadas ao desenvolvimento do Pensamento Crítico. Ensino da História e Pensamento Crítico são, assim, duas áreas interligadas que interagem obrigatoriamente, em sala de aula, servindo o ensino e a aprendizagem recíprocos e reforçando-se retroativamente.

Como é que a História pode ser uma disciplina que contribua para o desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos? Na minha opinião, como na de outros autores, interligando o Ensino da História com a própria disciplina científica, a sua epistemologia e a sua metodologia.



ALVES (2016) salienta que a articulação entre investigação e produção científica na área da História e os programas escolares ocupa os debates internacionais. A importância concedida pelos decisores educativos às ciências da educação reforçou a transversalidade dos saberes em detrimento das especificidades epistemológicas. Desta forma, uma didática ancorada no saber disciplinar percorre um caminho nem sempre facilitado. A maturidade hoje assumida pela Educação Histórica leva-nos de regresso à epistemologia do saber histórico, assumida como a melhor estratégia para levar o aluno a aprender segundo regras específicas da construção desse saber. Daí a importância do regresso a fontes primárias para reafirmar o sentido do ofício do historiador e das suas práticas científicas no contexto escolar da disciplina (ALVES, 2016, p. 9).

Luís Alves também defende que a Didática da História deve ser pensada, conjuntamente com o trabalho do historiador e afastar-se de uma pedagogização que, privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar. A formação integral do aluno não precisa da “simplificação” de conteúdos nem da menorização epistemológica (ALVES, 2016, p. 11). O distanciamento, fruto da crescente especialização de métodos e reflexões de âmbito pedagógico (que foram conduzindo à crescente importância do espaço das ciências da educação em geral e das didáticas em particular), exige uma aproximação entre historiografia e ensino da História, olhando de forma mais atenta à orientação prática do saber histórico. A disciplina escolar que incorpore nas suas práticas as características da disciplina científica será uma *História investigadora*, que interroga o acontecimento até conseguir atribuí-lhe um sentido particular. Mas também uma *História interrogativa* que sabe identificar categorias de questionamento das sociedades (ALVES, 2016, pp. 12-15). Na mesma linha de pensamento, para Marília Gago (2015, p. 34), a Educação Histórica considera necessário promover a compreensão histórica através do processo de construção do pensamento histórico seguindo de forma clara e dinâmica as premissas da metodologia da ciência histórica. Na sequência disto, a mesma autora (GAGO, 2012, p. 61) considera importante distinguir, na História, o conhecimento substantivo – história substantiva do passado -, e os conceitos meta-históricos – ideias processuais sobre e em torno da História. Os conceitos meta históricos providenciam a compreensão da História como uma forma de conhecimento, isto é, mostram como se

faz História, e que conceitos se constroem, como causa, evidência, narrativa, e mudança. Nesta ótica, compreender a História significa que os alunos precisam de aprender a questionar as fontes para a resolução de problemas. Deste modo, adquirem ferramentas intelectuais para poderem pensar de forma reflexiva.

Dentro desta perspetiva que defende a conexão entre a História enquanto disciplina científica com a História enquanto disciplina escolar, Jörn Rüsen (2006, p. 8) argumentou que a Didática da História tem sido interpretada como uma disciplina que faz a mediação entre a História como disciplina académica e a aprendizagem histórica e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores na sua própria disciplina. A Didática da História tem sido vista, nas últimas décadas, como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos “recipientes cheios” da pesquisa académica para as “cabeças vazias” dos alunos. Hoje em dia, contudo, a Educação Histórica não pode continuar a ser uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula, ou seja, não pode simplesmente adaptar o conhecimento histórico académico à linguagem e nível etário dos alunos.

BARCA (2006) salienta que, em História, a aprendizagem deve ser orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspetivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações (BARCA, 2006, p. 95). Será útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas. Estes critérios são tacitamente usados para validar uma versão histórica contra versões de outro tipo, ficcionais ou produzidas sob compromissos de interesse prático (político, económico, religioso). Os defensores de uma história objetiva acentuam que a evidência inferida das fontes primárias e secundárias é precisamente o

que dá acesso ao passado. Os historiadores compartilham esta preocupação em fundamentar-se na evidência e, por isso, os critérios para determinar o grau de aceitabilidade de uma versão assentam normalmente em princípios de consistência evidencial e lógica. Aplicando estas noções a questões de Educação Histórica, considera-se atualmente que, num mundo de informação plural, será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a selecionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado (BARCA, 2006, p. 96).

No entanto, não será útil para os jovens considerar que qualquer resposta sobre o passado é apenas uma questão de opinião pessoal. Eles precisam de exercitar, na visão de BARCA (2001) o seu Pensamento Crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente. Entre os historiadores, existem critérios intersubjetivos de validação das suas produções. Um deles, e, porventura, o mais consensual, é o da consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. O critério de consistência com a evidência pode e deve ser explorado, gradualmente, na aula de História. Aqui, há que distinguir claramente dois níveis de interpretação histórica: aquele que se reporta à descrição de acontecimentos simples, e que apenas carece de confirmação ou refutação factual, e aquele que se situa no plano da explicação dos fatores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real (BARCA, 2001, pp. 29-30).

GAGO (2015, p. 28) defende que o conhecimento histórico deve desempenhar um papel importante na vida do aprendente, orientando-o no tempo, e não ser um conhecimento inerte ou que lhe providencia lições a seguir acriticamente. À semelhança de Isabel Barca, destaca a importância da multiperspetiva e do questionamento no ensino da disciplina de História. A utilização de uma só narrativa histórica correta, como uma simplificação, é vista pelos autores da Educação Histórica como algo que arrasta consigo imensos perigos, entre os quais não permitir o questionamento sistemático, bem como a sua temporalização. Ou seja, sobre o passado podem ser escritas um sem número de narrativas, na medida em que existem também uma imensidão de questões a serem respondidas. (GAGO, 2015, p. 28).

Segundo GAGO (2015, p. 29), os alunos devem ser “equipados” para compreender os diferentes tipos de afirmações que se podem fazer sobre o passado, relacionando-as com as questões levantadas e as evidências históricas inferidas. Ou seja, um campo de ferramentas que deve servir em diferentes intervalos de tempo como questionamento, em vez de ficar fixo, arreigado a uma única noção de um evento específico. Desta forma, quando a História é compreendida através de um processo metacognitivo é interiorizada pelo indivíduo, e dão-se passos para a formação de uma consciência histórica mais reflexiva. Emerge novamente a questão de os alunos terem de ser ensinados a pensar sobre as diferentes formas como a História lhes é apresentada, isto é, relativamente às diferentes narrativas, que refletem diferentes formas de pensar e interpretar o passado substantivo.

Ao nível das diferentes narrativas, o que se pretende é que, em processo, os alunos compreendam gradualmente “o como” e “o porquê” das narrativas e fontes históricas diferirem. Estas experiências de aprendizagem visam promover competências de análise e avaliação da validade entre narrativas que conflituam, ou aparecem como alternativa, para que face às diferentes narrativas os alunos não se sintam confusos ou indecisos, nem que reduzam a História a uma simples opinião vazia. Assim, Marília Gago defende que o papel primordial do professor, neste caso, é trabalhar em direção ao “desmontar” de ideias de “opinião” e distorção intencional, tentando conduzir a compreensão dos alunos para um grau de sofisticação e de maior elaboração. A multiperspetiva pode ser perigosa se não se proceder ao desenvolvimento deste tipo de pensamento, pois substitui o dogma de um passado oficial pelo desamparo provocado pelo confronto com a diversidade (GAGO, 2012, p. 66).

Segundo BARCA (2006, p. 108), a pesquisa tem indicado que algumas crianças e adolescentes revelam modos sofisticados de raciocínio crítico. A progressão cognitiva ocorre, mas não de forma invariante, determinista e uniforme. Por isso, é pertinente propor-se desde cedo, na Educação Histórica, a exploração de ideias mais elaboradas que o simples repassar de conteúdos substantivos. A mesma autora (BARCA, 2001, p. 39) defende que a relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspetiva. Esta é uma característica cativante da produção histórica, que se deve passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas

as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Um programa dessa natureza pode ser implementado através de questões problematizadoras adequadas. Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de seleção e organização da informação (comuns ao desenvolvimento do Pensamento Crítico), tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória (BARCA, 2001, p. 39).

Roger Cousinet, citado por GARCIA e SCHIMDT (2003, p. 223), indica orientações para o professor trabalhar o método de pesquisa da História em contexto de sala de aula, ao colocar ênfase no uso de documentos históricos. Em muitos casos, não existe a incorporação da pesquisa, ou seja, da metodologia da produção do conhecimento histórico no ensino da História, o que permite apontar a existência de um “ocultamento” do método da própria ciência. Para Zaragoza, citado por GARCIA e SCHIMDT (2003, p. 224) de todas as disciplinas do currículo escolar, a História é, talvez, a que oculta com maior intensidade a sua própria metodologia e apresenta-se como um conhecimento inalterável e acumulativo. É por isto que só raramente se oferece ao aluno uma dimensão historiográfica da problemática do passado. Neste sentido, diz o autor, “ao ocultar a metodologia oculta-se a historicidade da ciência, e a História converte-se em dogma” (p. 224). Várias razões levaram a esta situação, nomeadamente razões científicas, porque se considera que a complexidade e a ambiguidade da própria epistemologia da História, assim como a sua indeterminação, resultariam em dificuldades de compreensão por parte dos alunos.

Interligar a disciplina académica com a escolar não se trata de converter os alunos em historiadores. Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo, que o conhecimento do passado é sempre parcial e dá-se a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que os grandes modelos históricos são elaborações *a posteriori*, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceite (GARCIA e SCHIMDT, 2003, p. 225).

A metodologia de ensino baseada na investigação teria, no entender de Zaragoza, a intervenção mediadora do professor, cujo papel seria importante na seleção e graduação da metodologia de trabalho com as fontes, em função dos objetivos a serem atingidos e do desenvolvimento do conhecimento que o aluno vai interiorizando. Algumas ideias que justificariam uma metodologia do ensino da História baseada na investigação seriam, por exemplo, reconhecer a importância que tem a exploração e a curiosidade para a aprendizagem, e propiciar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade crítica no aluno (GARCIA e SCHIMDT, 2003, p. 227).

Na mesma linha conceptual, para PEREIRA e SEFFNER (2008, pp. 126-127), o uso de fontes históricas deve servir para suspender o carácter de prova inquestionável que os documentos assumiam na História positivista, e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico. O trabalho com fontes em sala de aula pode ser bastante produtivo, desde que o objetivo seja a complexidade, e não a facilitação. A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. O objetivo, ao ensinar História às novas gerações utilizando fontes, não consiste em ensinar-lhes a ler documentos de forma simplista, separá-los por séries, descrever as suas regularidades. Ensinar História utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. Pretende-se, desse modo, ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, entre outras. Ou seja, pretende-se que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com os seus limites e possibilidades. Para atingir esse objetivo, é necessário levar o aluno a desconfiar do documento, a olhar para ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. Desconfiar da fonte não quer dizer atestar a sua falsidade, mas olhá-la como uma construção que as sucessivas gerações produziram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na

medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico. (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 127)

O trabalho em sala de aula com fontes históricas que apresentem perspectivas divergentes, seguindo alguns princípios interpretativos básicos da metodologia científica da História, apresenta-se como vantajoso no sentido de permitir aos alunos que desenvolvam o seu Pensamento Crítico. Reveja-se uma definição representativa deste último conceito. Para RUGGIERO (2012, p. 19), o Pensamento Crítico pode ser definido como o processo pelo qual se testam afirmações e argumentos e se determina os que têm mérito e validade, e os que não os têm. Por outras palavras, o Pensamento Crítico é uma procura de respostas, uma demanda. Daí que uma das mais importantes técnicas usadas no Pensamento Crítico seja colocar perguntas desafiadoras. Enquanto os pensadores não críticos aceitam superficialmente as declarações dos outros, os pensadores críticos desafiam todas as ideias.

O trabalho com documentos históricos, segundo os princípios do método do historiador, apresenta diversas operações mentais que estimulam o Pensamento Crítico de acordo com a definição apresentada. Ao fazer-se a crítica interna das fontes escritas, é necessário estabelecer-se em que condições o autor conheceu o facto relatado e em que medida ele estava em circunstâncias de bem o compreender; ao procurar-se verificar se o autor não disfarçou intencionalmente factos da sua narrativa; e ao comparar-se o conteúdo do documento com outros testemunhos independentes respeitantes ao mesmo facto, para que se possa fazer uma reconstituição rigorosa do passado (SALMON, 1979, p. 132). As questões colocadas sobre as fontes procuram desafiar e analisar criticamente a sua credibilidade. As várias perspectivas divergentes têm que ser consideradas e comparadas. A narrativa historiográfica e as hipóteses interpretativas que depois se constroem irão basear-se na evidência credível fornecida pelas fontes, e terão, por isso, que ser devidamente fundamentadas. Ter-se-á, portanto, que se aplicar um tipo de pensamento reflexivo, racional, ponderado e cuidadoso – por outras palavras, o Pensamento Crítico.

Os alunos, ao praticarem este tipo de exercício mental questionador e crítico na análise das fontes históricas, ou seja, quando trabalham a História de uma forma metacognitiva, e não meramente substantiva, são estimulados a desenvolverem as

competências e as disposições que costumam ser normalmente associadas ao Pensamento Crítico pelos investigadores na área (ver o Quadro 1.1, na p. 13). Além disto, este exercício vai também de encontro à definição de Pensamento Crítico proposta pelo *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (p.24), pois os alunos são estimulados a observar, identificar, analisar e dar sentido à informação e às ideias, e a argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Têm também de considerar várias opções e estabelecer critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas. Ao adquirir estas competências, os alunos tornam-se capazes de pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.

Também o Conselho da Europa, em documento recentemente publicado, partilha desta posição, ao afirmar que “a história desenvolve o pensamento crítico e fornece ferramentas de análise para desmontar mecanismos de manipulação” (*Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras*, 2018, p. 20). Este é um aspeto importante da disciplina, pois “para navegar de forma eficaz através de materiais escritos e visuais digitais, os alunos utilizam as capacidades de análise e de pensamento crítico do historiador para interpretar e avaliar as fontes. Os alunos devem procurar, compreender, selecionar e utilizar informação histórica fundamental para emitirem juízos bem informados.” (p. 20). Assim, “a utilização de fontes diversas e contraditórias mostra que as interpretações históricas são provisórias e suscetíveis de serem reavaliadas”. Como já foi referido anteriormente, o Pensamento Crítico pode constituir-se como um mecanismo de defesa contra a manipulação intelectual. Também aqui a História pode assumir um papel de destaque de acordo com o Conselho da Europa, ao “disponibilizar ferramentas para analisar fontes históricas e lutar contra a propaganda manipuladora” (*Idem*, p. 21). Munidos destas ferramentas, “os alunos aprendem a debater assuntos de forma racional e pacífica recorrendo a abordagens metodológicas de afastamento e distanciamento, ficando, assim, melhor preparados para participarem construtivamente em debates democráticos e diálogos interculturais” (*Idem*, p. 22).

Ao incorporar a metodologia científica da História no Ensino da disciplina, de acordo com as propostas dos diferentes autores da área de Educação Histórica



anteriormente apresentados, materializa-se um Ensino da História reflexivo, que fomenta os indivíduos a desenvolverem as competências e disposições de Pensamento Crítico que os ajudam a formar as suas próprias opiniões e a questionar possíveis estratégias de manipulação de que sejam vítimas, quer a nível individual, quer a nível coletivo.

Desta forma, poder-se-ia atingir, segundo RÜSEN (2006, p. 14) aquilo que, durante mais de uma década, era o mais desejado e discutido objetivo do ensino da História na Alemanha Ocidental, definido como “emancipação”. Apesar de esta discussão se ter situado noutro país, possui grande relevância também para o caso português. Na discussão alemã, era esperado que através do saber histórico, os alunos pudessem obter a habilidade da autodeterminação, e que eles poderiam participar ativamente nas decisões políticas que influenciavam a sua vida diária.

O debate deve também, a meu ver, constar das atividades integradas na metodologia de um Ensino da História estimulador do Pensamento Crítico, já que assim se transmite aos alunos a noção de que o conhecimento não é algo imutável e “acabado”, mas sim “em construção”, que pode ser questionado. Além disso, o debate exige que o aluno forme uma opinião própria e a expresse, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento do seu Pensamento Crítico. Isto transforma o ambiente de aprendizagem na sala de aula num movimento bidirecional, ou seja, o professor transmite algo e orienta, mas ao aluno também é dado espaço para que tenha uma voz ativa e interventiva. Só assim se pode, na minha opinião, fomentar verdadeiramente o desenvolvimento integral do indivíduo: permitindo-lhe que forme uma opinião devidamente fundamentada, depois de uma reflexão cuidadosa e imparcial. Num debate, é necessário que se considerem diversas perspetivas divergentes, se reflita sobre elas, e se defenda uma posição com base em argumentos sólidos e em evidências de algum tipo. Isto vai ao encontro das diversas definições de Pensamento Crítico apresentadas no início deste Relatório: um pensamento reflexivo, racional e cuidadoso.

Tal como salientou BARCA (2006, p. 108), a progressão cognitiva no raciocínio crítico dentro do contexto da disciplina de História ocorre, mas não de forma invariante, determinista e uniforme. O trabalho com fontes históricas que apresentem diversas perspetivas, no prisma de desenvolvimento do Pensamento Crítico por parte dos alunos,

é algo que tem que ser alvo de um processo contínuo e progressivo. Daí que, ao longo da Prática Supervisionada de Ensino, tenha tido a preocupação de ir iniciando os alunos neste tipo de trabalho, de forma gradual e continuada.

Com base nestes pressupostos, a avaliação formativa contínua torna-se imprescindível para monitorizar os progressos dos alunos. É importante não perder de vista que a avaliação pode e deve ser usada ao longo de um curso, de forma a ser uma ferramenta ao serviço da melhoria da aprendizagem, e não apenas no final, para classificar e certificar os alunos. É mais eficaz avaliar os alunos ao longo de um percurso, para que o professor e os alunos possam receber e dar *feedback* formativo que lhes seja possível consciencializar, com base nos objetivos de aprendizagem definidos, os progressos conseguidos e o que ainda falta fazer para os atingir (LOPES *et. al.*, 2019, p. 247).

Neste sentido, durante a prática letiva foram utilizados os critérios de avaliação em vigor no Departamento de História da Escola Secundária Cacilhas-Tejo<sup>1</sup>, de acordo com as orientações dadas pela Professora Orientadora, e que são bastante semelhantes aos utilizados nos Exames Nacionais da disciplina de História A. Estes dividem-se em três domínios: «Compreensão histórica», correspondente a 50% do peso da avaliação (Temporalidade, Espacialidade, Contextualização); «Interpretação», correspondente a 30% do peso da avaliação (Tratamento e Análise de Informação dos documentos/fontes); «Comunicação», correspondente a 20% do peso da avaliação (Correção Linguística). Cada um destes domínios era avaliado por níveis de desempenho, aos quais correspondia uma dada pontuação. A classificação das respostas aos itens de resposta aberta que envolveram a produção de um pequeno texto teve em conta os tópicos de resposta apresentados, a organização dos conteúdos, a utilização da terminologia específica da disciplina e a integração da informação contida nos documentos para fundamentar as respostas.

Estes foram os critérios de avaliação utilizados para classificar os vários instrumentos de trabalho que elaborei para trabalhar no âmbito do tema da Prática de

---

<sup>1</sup> Vide Anexo I, p. I

Ensino Supervisionada. As classificações foram incluídas na avaliação formativa dos alunos.

Paralelamente decidi também fazer uma categorização das respostas dos alunos aos diversos instrumentos de trabalho que fui aplicando durante a Prática de Ensino Supervisionada, que se estruturou na divisão em perfis progressivos de interpretação das fontes históricas, e que segue de perto o modelo do estudo de Isabel Barca e Marília Gago (2001), que considerei o mais próximo e ajustado para avaliar o tipo de trabalho que desenvolvi. A análise qualitativa realizada baseou-se também na *Grounded Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1991). O objetivo desta análise foi o de compreender a evolução dos resultados obtidos no contexto do trabalho que fui desenvolvendo com os alunos das duas turmas.

Em síntese, estruturou-se uma estratégia para a prática letiva, que teve como objetivo primordial o desenvolvimento do Pensamento Crítico pelos alunos nas aulas de História, com base na análise interpretativa de fontes. Foi, portanto, com base nestes aspetos que se desenvolveram as atividades de trabalho, que apresento na segunda parte deste trabalho.

## **PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES)**

### **2.1. Caracterização da escola**

A Escola Secundária Cacilhas-Tejo, situada no concelho de Almada, é uma instituição de ensino pública, pertencente à rede de escolas do Ministério da Educação. A Escola foi criada provisoriamente em 1980, como Anexo da Escola Secundária de Anselmo de Andrade, em instalações precárias, cujo carácter provisório se manteve durante duas décadas. Finalmente, em maio de 2000, foi iniciada a construção de novas instalações, cuja conclusão foi em maio de 2002.

A Escola Secundária Cacilhas-Tejo ministra o Ensino Secundário nas quatro áreas dos cursos científico-humanísticos, em diversos Cursos Profissionais, e também na modalidade de Ensino Noturno (Ensino Recorrente e Cursos de Educação e Formação de Adultos). O Projeto Educativo da Escola<sup>2</sup> estabelece como seu lema a “Escola para a Vida”, visto que pretende ser mais do que um espaço físico onde se encontram alunos, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e outros agentes educativos. Pretende ser um espaço de vivências e aprendizagens, de objetivos individuais e coletivos, de sucessos e de superação de dificuldades e fracassos. O Projeto Educativo da Escola estrutura-se em torno de três grandes áreas de intervenção:

1. A aprendizagem consistente dos alunos, em toda a oferta formativa necessária à comunidade em que se integra;
2. As relações entre toda a comunidade escolar que assentam no respeito pelo outro, pelas suas ideias e formas de estar na sociedade;
3. A assunção que a escola pode e deve ser o espaço de crescimento em que o estudante se torna um cidadão mais consciente e participativo.

A visão que a comunidade educativa tem para com a escola assenta no conceito de «Escola que prepara para a vida e a cidadania, com exigência e rigor, sem esquecer que se destina a todos e deve ser, por isso, inclusiva» (*Idem*, p.7). A Missão da escola

---

<sup>2</sup> Projeto Educativo da Escola Secundária Cacilhas-Tejo 2019-2022. Consultado em agosto de 2020, disponível em: [http://soliw.org/site/images/esct/docs\\_orientadores/PrjEducativo\\_19\\_22.pdf](http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf)

surge totalmente centrada na diversificação da oferta formativa, ancorada num conjunto de valores e princípios: o Respeito (transversal a toda a comunidade), a Igualdade e a Aprendizagem Permanente.

O Projeto Educativo da Escola, no seu perfil do aluno, também refere a questão do Pensamento Crítico:

A ESCT [Escola Secundária Cacilhas-Tejo] deve formar *cidadãos do amanhã*. Essa formação deve ter como finalidade a formação de um cidadão, privilegiando as seguintes competências:

- Munido de múltiplas literacias, que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação (p. 7).

## **2.2. Caracterização das turmas**

A prática letiva desenrolou-se com duas turmas de anos distintos de escolaridade do Ensino Secundário: o 12º G, e o 11º H. A caracterização das turmas que apresento está limitada pelo *Regulamento Geral de Proteção de Dados*.

A turma do 12º G integrou o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, e era constituída por vinte e um alunos, dezasseis do sexo feminino (76,2%) e cinco do sexo masculino (23,8%), com uma média de idades de 17,6 anos. Dos alunos que integravam a turma, 14 nunca ficaram retidos (66,7%), e 7 ficaram retidos uma vez no seu percurso escolar (33,3%). A disciplina lecionada nesta turma foi a de História A.

Esta turma caracterizou-se por ser, de um modo geral, relativamente participativa, embora só o fosse quando era mais interpelada. A turma apresentou um comportamento muito bom, colaborando nas atividades sempre que estas lhes eram solicitadas. Só muito raramente é que se verificaram situações de maior agitação e ruído. Os alunos mostraram-se geralmente interessados, principalmente nas atividades

específicas do tema (o Pensamento Crítico) que trabalhei com eles durante a Prática de Ensino Supervisionada. O aproveitamento da turma mostrou-se razoável.

A turma do 11º H integrou o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, e era composta por 26 alunos, 17 do sexo feminino (65,4%), e 9 do sexo masculino (34,6%), com uma média de idades de 16, 7 anos. Dos alunos que integravam a turma, 16 (61,5%) nunca ficaram retidos, 9 (34,6%) ficaram retidos uma vez no seu percurso escolar, e 1 (3,8%) ficou retido por 2 vezes. A disciplina lecionada nesta turma foi a de História da Cultura e das Artes.

A turma do 11º H caracterizou-se por ser muito pouco participativa, embora tivesse um bom comportamento e não causasse agitação. Os alunos muitas vezes não respondiam aos estímulos e interpelações, só o fazendo após muita insistência. Não cumpriam todas as tarefas que lhes eram propostas, mas faziam a maior parte. Geralmente não manifestavam muito interesse nas atividades, só o fazendo por vezes. O aproveitamento desta turma oscilava entre o razoável e o fraco, destacando-se alguns alunos com bons resultados.

### **2.3. A Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada teve início a 23 de setembro de 2019, prolongando-se até ao dia 3 de março de 2020. As aulas assistidas e lecionadas foram distribuídas no calendário escolar<sup>3</sup> no 1º semestre e início do 2º semestre. No total, foram assistidas vinte e três aulas, catorze no 12º ano e nove no 11º ano, e lecionadas vinte e sete aulas, dezoito no 12º ano e nove no 11º ano. Estava previsto lecionar mais algumas aulas, mas, devido ao encerramento das escolas a partir do dia 16 de março de 2020, as aulas presenciais tiveram de ser canceladas.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu sob a orientação local da professora Sofia Condessa e todas as planificações propostas foram debatidas na reunião semanal de orientação. Para além disso, depois de cada aula lecionada, houve espaço para um comentário informal de avaliação com os contributos da colega estagiária e da professora titular. Este processo contínuo de reflexão sobre a prática letiva foi

---

<sup>3</sup> Vide Anexo II, p. III

fundamental para o ajuste e adequação das atividades às duas turmas, assim como o aperfeiçoamento da docência e dos recursos didáticos produzidos. O projeto que aqui se apresenta pretendia que os alunos assumissem um papel basilar no desenvolvimento do seu Pensamento Crítico no contexto da disciplina de História. Desta forma, procurei que os alunos alcançassem os seguintes objetivos:

- questionar a informação que lhes é apresentada, através do desafio à credibilidade das fontes históricas;
- entrecruzar e interpretar informação divergente proveniente de diversas origens, através da análise de fontes históricas com múltiplas versões;
- desconstruir narrativas e discursos falaciosos e/ou manipuladores;
- reconhecer a diversidade de pontos de vista e respeitá-la, através do exercício da multiperspetiva na análise de fontes históricas;
- ter opiniões individuais devidamente justificadas e fundamentadas, através da interpretação baseada na evidência.

### **2.3.1. Atividades desenvolvidas com o 12º G**

Na primeira aula lecionada no 12º G, considerei oportuno fazer uma pequena introdução teórica ao tema do Pensamento Crítico no contexto da disciplina de História, para que os alunos pudessem começar a estar familiarizados com o tipo de instrumentos de trabalho que iria realizar com eles. Na apresentação com recurso a PowerPoint<sup>4</sup> que realizei, explanei alguns princípios básicos da metodologia da História no que diz respeito à crítica interna das fontes, e respetivos limites para a construção do conhecimento histórico. De seguida, introduzi os conteúdos do subponto 1.3 (*A regressão do demoliberalismo*) da Unidade 1 (*As Transformações das Primeiras Décadas do Século XX*) do Módulo 7 do Programa de História A.

O primeiro instrumento de trabalho desenvolvido com o 12ºG enquadrou-se no âmbito do ponto 5 (*Portugal no primeiro pós-guerra: as dificuldades económicas e a instabilidade política e social; a falência da Primeira República*) da Unidade 1 (*As*

---

<sup>4</sup> Vide Anexo III, p. V

*transformações das primeiras décadas dos séculos XX)* do Módulo 7 do Programa de História A<sup>5</sup> (*Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX*).

O objetivo desta ficha de trabalho<sup>6</sup> foi o de iniciar os alunos na multiperspetiva em História, através da análise de fontes históricas com versões divergentes. A ficha foi realizada no âmbito da quinta e da sexta aula lecionadas, ocupando, aproximadamente, 40 minutos distribuídos por duas aulas, no final da primeira e no início da segunda. Foi aplicada depois de uma exposição dialogada com os alunos sobre os conteúdos relacionados com a queda da Primeira República<sup>7</sup>.

É importante referir que só na quinta questão da ficha de trabalho é que foi pedida aos alunos uma comparação entre duas fontes com visões opostas, sendo as anteriores questões apenas de interpretação sem problematização. Isto prende-se com o facto de ter constatado, ao longo das aulas assistidas da Professora Orientadora, que os alunos estavam habituados a um tipo de análise de fontes que não era problematizadora, indo mais no sentido da mera ilustração dos conteúdos lecionados. Tendo isto em conta, decidi que era mais adequado não apresentar uma metodologia radicalmente diferente, e aplicar inicialmente um tipo de questões com as quais os alunos estivessem familiarizados. No final, desafiei-os um pouco com uma nova abordagem na interpretação das fontes. Esta nova abordagem teve em vista a concretização prática dos princípios da parte teórica deste trabalho, nomeadamente propiciar as condições para que os alunos conseguissem compreender que “o conhecimento do passado é sempre parcial e dá-se a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios” (GARCIA e SCHMIDT, 2003, p. 223) e, também, “desenvolver as suas competências de seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (BARCA, 2001, p. 39).

---

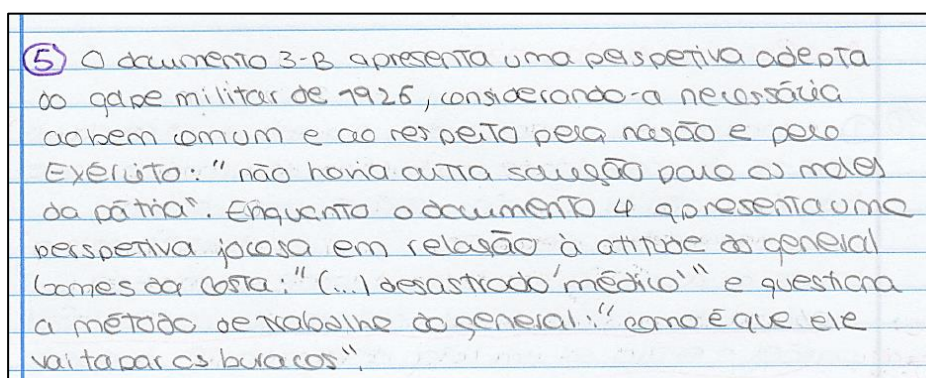
<sup>5</sup> Programa de História A. Consultado a 4 de março de 2020 em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Linguas\\_e\\_Humanidades/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf)

<sup>6</sup> Vide Anexo IV, p. VII

<sup>7</sup> Vide Anexo V, p. X



As respostas que os alunos deram a esta ficha de trabalho foram avaliadas de acordo com os critérios de avaliação do departamento de História da Escola<sup>8</sup>. Os resultados foram bastante positivos: num total de 100 pontos, a média da turma foi de 78,1 pontos, tendo sido 15 os alunos da turma que realizaram esta atividade. A questão de comparação das duas fontes, que valia 25 pontos, obteve uma média de 17,5 pontos. De uma forma geral, os alunos conseguiram identificar bem as diferenças entre as duas fontes sem grandes dificuldades.



**Figura 2 – Exemplo de resposta à questão 5 da ficha de trabalho [Compara a perspectiva do general Gomes da Costa sobre o golpe militar com a perspectiva da caricatura do documento 4]**

A segunda atividade consistiu também numa ficha de trabalho, no âmbito do ponto 2 (*As opções totalitárias. Os fascismos, teoria e práticas: uma nova ordem nacionalista, antiliberal e antissocialista; elites e enquadramento das massas; o culto da força e da violência e a negação dos direitos humanos*) da Unidade 2 (*O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30*) do Módulo 7 do Programa de História A (*Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX*).

Na aula destinada a esta atividade, antes de se ter dado início à realização da ficha de trabalho, fiz também uma pequena introdução expositiva sobre a natureza e as características da propaganda<sup>9</sup>, e exemplifiquei com a análise de um cartaz de

<sup>8</sup> Vide Anexo VI, p. XIII

<sup>9</sup> Vide Anexo VII, p. XVII

propaganda nazi: «Um Povo, um Império, um Chefe». O tempo aproximado para a realização desta atividade foi de 50 minutos<sup>10</sup>.

Esta ficha de trabalho<sup>11</sup> já só tinha o enfoque no desenvolvimento, por parte dos alunos, do seu Pensamento Crítico. A temática escolhida para ser trabalhada foi a da propaganda nazi. Os objetivos desta ficha de trabalho eram compreender o papel da propaganda como um conjunto de meios destinados a inculcar nas massas a ideologia e os valores morais e culturais dos Estados totalitários; analisar criticamente a propaganda nazi e a sua narrativa; desconstruir a narrativa da propaganda nazi comparando-a com outros testemunhos; e demonstrar a narrativa propagandística como sendo uma estratégia falaciosa de manipulação que utiliza visões parciais e distorcidas, selecionando cuidadosamente os factos a serem omitidos e jogando com as emoções do público para fazer passar a sua mensagem como verdadeira.

Estes objetivos seriam atingidos através da análise de cartazes de propaganda, e da comparação entre a imagem pública criada pela propaganda e as ações, mantidas em sigilo, de genocídio e derrotas militares pelas quais o regime nazi era responsável, e que foram ocultadas com o propósito claro de iludir a população alemã. A ideia-chave era os alunos distinguirem a propaganda da realidade, através do questionamento e da crítica daquela. Desta forma, tentei aplicar o princípio defendido pelo Conselho da Europa, segundo o qual “a história desenvolve o pensamento crítico e fornece ferramentas de análise para desmontar mecanismos de manipulação” (*Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras*, 2018, p. 20).

As respostas que os alunos deram a esta ficha de trabalho foram avaliadas de acordo com os critérios de avaliação do departamento de História da Escola<sup>12</sup>. Os resultados foram positivos: num total de 100 pontos, a média da turma foi de 68,1 pontos, tendo sido 18 os alunos da turma que realizaram esta atividade.

As perguntas 3 e 4 pediam aos alunos que comparassem a imagem pública que a propaganda nazi pretendia inculcar nos seus cidadãos, e as ações que decorriam sem o conhecimento do público alemão, visto que iriam prejudicar a boa imagem do regime

---

<sup>10</sup> Vide Anexo VIII, p. XX

<sup>11</sup> Vide Anexo IX, p. XXVI

<sup>12</sup> Vide Anexo X, p. XXXI

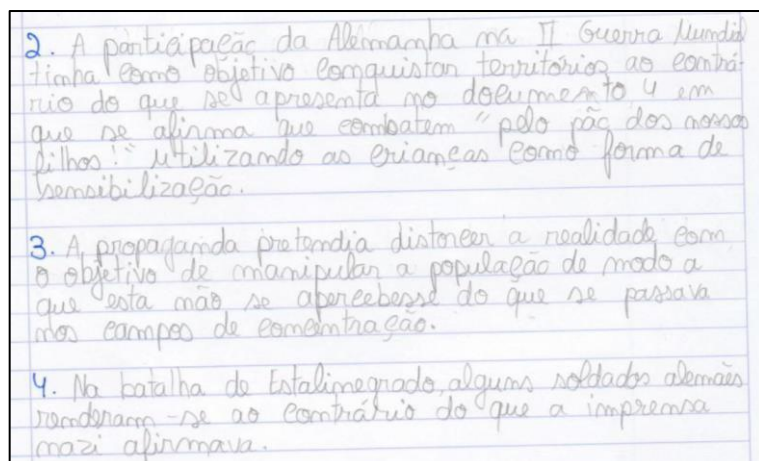
perante a sua população. O objetivo destas perguntas era que os alunos compreendessem que a narrativa oficial das instituições em causa não correspondia à realidade, sendo necessário, por isso, aplicar o questionamento característico do pensamento crítico perante a informação falaciosa. A maior parte dos alunos conseguiu chegar com sucesso a este objetivo.

A análise das respostas foi processada também através de uma abordagem qualitativa, seguindo de forma muito próxima o modelo do estudo de Isabel Barca e Marília Gago (2001), e baseando-se também na *Grounded Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1991). Após uma primeira leitura dos dados, procedeu-se a uma categorização das respostas, estabelecendo-se três perfis de conceptualização, indo de um menos elaborado, caracterizado essencialmente por uma compreensão global das mensagens e apresentando respostas sem reformulação pessoal e crítica, passando por um nível de reformulação da informação e de relação das fontes de forma pessoal, até um terceiro nível em que a informação era compreendida e tratada de uma forma pessoal e crítica.

O perfil 1 (“Compreensão Global”) caracterizou-se por:

- Entendimento global das mensagens, citando a informação sem reformulação pessoal e crítica;
- Reformulação, por tentativa, de alguma informação dada, tomando o ponto de vista de um autor;
- Relação de fontes concordantes, discordantes e com os autores.

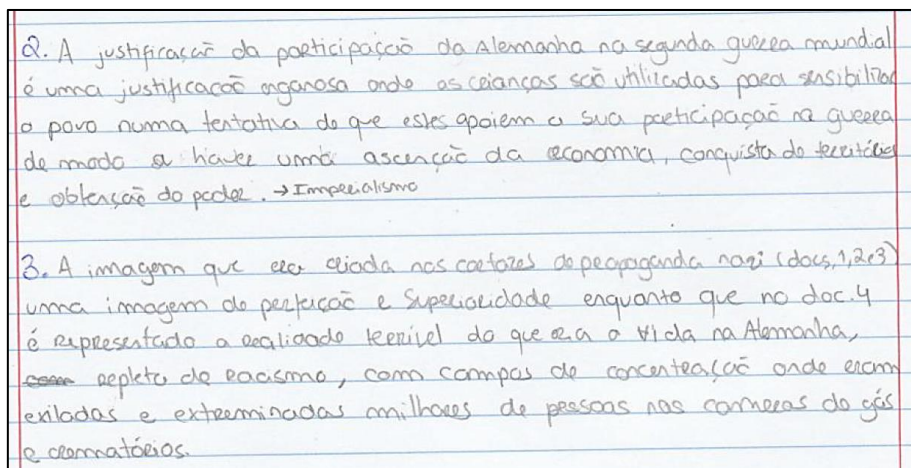
Exemplo de respostas às questões 2 [Critica a justificação da participação da Alemanha na Segunda Guerra Mundial apresentada no documento 4], 3 [Compara a imagem criada nos cartazes de propaganda nazi (docs 1, 2 e 3) com as ações descritas no documento 5] e 4 [Compara a versão historiográfica da batalha de Estalinegrado com a versão dela apresentada pela propaganda nazi]:



O perfil 2 ("Opinião emergente") apresentou as seguintes características:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação;
- Relação de fontes, concordantes, discordantes e com os autores, de uma forma pessoal.

Exemplo de respostas às questões 2 e 3:



O perfil 3 evidenciou uma "Descentração emergente", com os seguintes contornos:

- Entendimento das mensagens;
- Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica;

— Relação das fontes, concordantes, discordantes e com os autores, sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma relativamente objetiva.

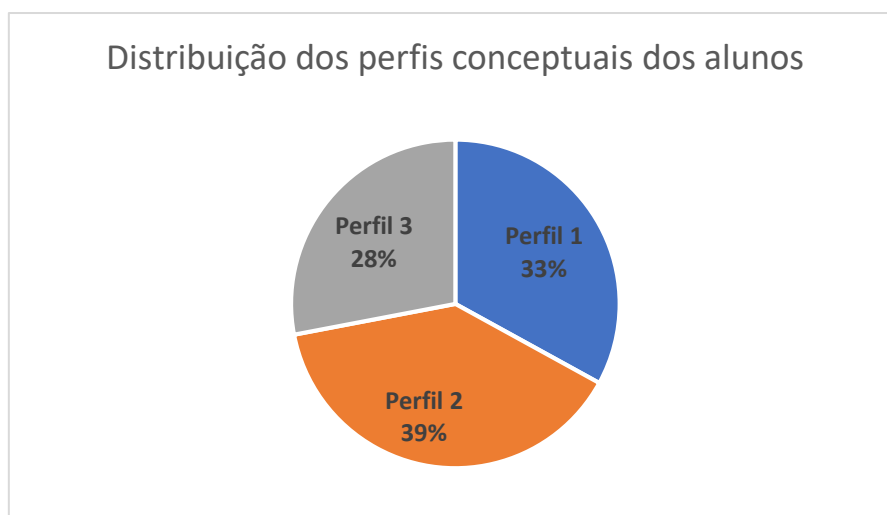
Exemplos de respostas às questões 3 e 4:

3) Nos documentos 1, 2 e 3, o regime Nazi passa uma imagem boa para a sua população, exatamente tudo o que o povo Alemão precisava naquele momento, e, tendo o povo sob controle poderiam, secretamente, alcançar ~~um~~ dos seus objetivos. O que ~~o~~ o regime Nazi fazia nem sempre era do conhecimento do povo, só os bons atos "saíam à tona", isto tudo por uma questão de boa imagem perante o seu povo, o que lhes permitiria ficar no poder muito tempo sem que o povo se revoltasse.

4. A Alemanha lançou uma invasão sobre o território da União Soviética sabendo por serem derrotados pelos soviéticos com isto a imprensa tem de falar sobre esta batalha porém a Alemanha o que não foi verdade sendo assim obrigados pelo partido Nazi a mentir para mostrar uma boa imagem da Alemanha na batalha e isto porque como podemos observar no Documento 6 A "A ideologia nazi dificilmente permitia uma derrota" logo "L... Os media tinham de transformar uma derrota real numa vitória mítica".

Após a categorização por perfis conceituais, os dados foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo simples, a fim de se obter um retrato mais nítido da amostra. Constatou-se que um terço dos alunos que realizaram esta atividade revelou respostas que demonstravam uma compreensão global das fontes, mas sem reformulação pessoal e crítica, de acordo com o perfil 1; um pouco mais de um terço situou-se num patamar de interpretação mais elaborado, de acordo com o perfil 2; e menos de um terço é que conseguiu reformular a informação das fontes de forma pessoal, crítica e descentrada (perfil 3).

Embora a grande maioria dos alunos se tenham situado nos dois primeiros perfis de interpretação, a presença de um terço dos alunos na categoria mais elaborada de cognição denota que uma parte da turma já possuía as bases para que se pudesse operacionalizar o seu Pensamento Crítico, uma vez que surgisse uma situação propícia. Esta ficha de trabalho cumpriu o seu propósito de constituir uma introdução ao desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos desta turma.



**Figura 3 – Distribuição dos perfis conceptuais dos alunos**

Uma outra atividade desenvolvida com esta turma foi um debate sobre o papel do Estado na sociedade portuguesa, durante uma aula de 60 minutos, a propósito da leção dos conteúdos programáticos do Subponto 1.2 (*O mundo capitalista: a afirmação do Estado-Providência*) da Unidade 1 (*Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico*) do Módulo 8 (*Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional*). O debate interligou-se com a aula lecionada imediatamente antes sobre a social-democracia e a democracia cristã após a Segunda Guerra Mundial na Europa Ocidental.

Os objetivos desta atividade eram: compreender o que é o Estado enquanto instituição; avaliar o impacto do debate do papel do Estado na sociedade atual; reconhecer os aspetos positivos e negativos da intervenção e da não-intervenção estatal na sociedade; e formular uma opinião crítica pessoal e fundamentada sobre o papel do Estado na sociedade portuguesa atual.

Antes de se ter dado início à atividade, fiz uma pequena introdução<sup>13</sup> sobre o tema que iria ser debatido, definindo o que é o Estado enquanto instituição, e caracterizei brevemente três ideologias representativas do espectro político (Comunismo, Social-Democracia e Liberalismo) e o nível de intervenção estatal em cada uma delas. De seguida, os alunos visualizaram um vídeo de um debate recente na Assembleia da República portuguesa entre duas forças políticas com visões opostas sobre a questão da

---

<sup>13</sup> Vide Anexo XI, p. XXXV

intervenção estatal na sociedade. O debate foi estruturado em três partes: uma primeira, que pretendia avaliar os aspetos negativos e positivos do papel do Estado nas experiências comunistas; uma segunda, que pretendia avaliar os aspetos negativos e positivos do papel do Estado nas experiências social-democratas; e uma terceira, que pretendia avaliar os aspetos negativos e positivos do papel reduzido do Estado nas experiências liberais.

A turma conseguiu, de forma razoável, participar oralmente, tal como lhes foi solicitado, revelando, contudo, posições um pouco tendenciosas e unilaterais, sendo necessário, por isso, alguma orientação da minha parte no sentido de que os alunos compreendessem que as consequências da aplicação prática de uma ideologia de determinado espectro político podem ser avaliadas sob vários prismas, e não apenas num deles, que seja exclusivamente positivo ou negativo, numa visão maniqueísta e redutora da realidade, que é precisamente o que o Pensamento Crítico pretende evitar.

Apresentando assim diversos pontos de vista de forma isenta, foi pedido aos alunos que, na aula seguinte (devido à falta de tempo), redigissem um pequeno comentário escrito<sup>14</sup> sobre a questão do papel do Estado em Portugal, fundamentado em três aspetos. Teriam, assim, de escolher uma posição entre as várias que lhes foram apresentadas. Desta forma, tentou-se aplicar as várias definições de Pensamento Crítico apresentadas no início deste Relatório, como, por exemplo, a de FRANCO e ALMEIDA (2017, p. 111), para quem o Pensamento Crítico pode ser entendido como um pensamento deliberado e intencional de análise de informação. Para CRUZ et. al. (2019, p. 4), os pensadores críticos reconhecem que visões extremas (“tudo ou nada”) raramente são corretas, evitando-as de forma imparcial na tentativa de uma visão equilibrada. Foram precisamente estas definições, tidas aqui como objetivos a serem atingidos pelos alunos, que nortearam a execução desta atividade.

Embora estivessem inicialmente previstos 20 minutos<sup>15</sup> para a realização do comentário por parte dos alunos, o prolongamento do debate obrigou a uma alteração de planos. Assim, foi pedido aos alunos que o escrevessem no início da aula seguinte. O comentário que os alunos elaboraram a esta ficha de trabalho foi avaliado de acordo

---

<sup>14</sup> Vide Anexo XII, p. XL

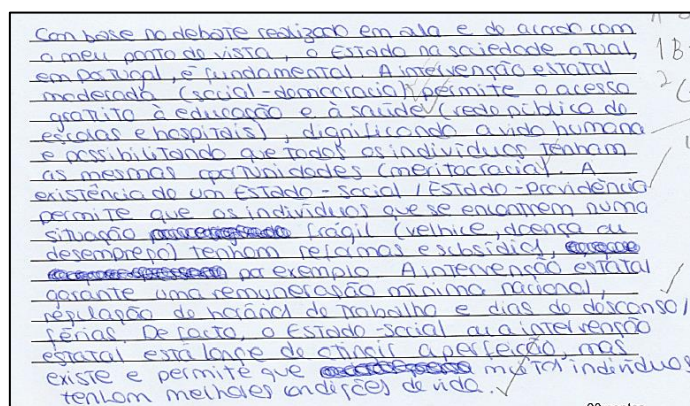
<sup>15</sup> Vide Anexo XIII, p. LXI



com os critérios de avaliação do departamento de História da Escola<sup>16</sup>. Neste caso, o que foi avaliado foi o nível de fundamentação dos comentários, e não a opinião manifestada pelos alunos. Os resultados foram positivos: num total de 20 pontos, a média da turma foi de 15,4 pontos, tendo sido 20 os alunos da turma que realizaram esta atividade.

Nesta atividade, não fazia sentido fazer uma categorização qualitativa dos comentários por níveis de progressão do pensamento, visto que os critérios de avaliação já mediam o nível de fundamentação utilizado pelos alunos. Além disso, não se tratava de uma situação de interpretação de fontes históricas.

Todos os alunos se mostraram a favor de uma intervenção estatal de tipo social-democrata na sociedade portuguesa, destacando os aspetos positivos da existência de serviços públicos de saúde, educação, e segurança social, e criticando alguns a falta de investimento do Estado nestas áreas. Curiosamente, ninguém se mostrou a favor de um sistema comunista ou liberal. A interpretação que faço deste resultado é a de que os alunos, após terem percorrido os lados positivos e negativos das experiências comunistas, sociais-democratas e liberais em ambiente de debate, escolheram a ideologia política “do meio” dentro daquelas que foram apresentadas. Ou seja, escolheram aquela que, naquele contexto específico, era a escolha mais “equilibrada” e “ao centro”. Parece-me, portanto, que aplicaram um pensamento deliberado e intencional de análise de informação, e reconheceram que visões extremas (“tudo ou nada”) raramente são corretas, evitando-as de forma imparcial na tentativa de uma visão equilibrada, exatamente aquilo que se pretendia.



Com base no debate realizado em aula e do acordo com o meu ponto de vista, o Estado na sociedade atual, em Portugal, é fundamental. A intervenção estatal moderada (social-democrata) permite o acesso gratuito à educação e à saúde (rede pública de escolas e hospitais), dignificando a vida humana e possibilitando que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades (meritocracia). A existência de um Estado - Social / Estado - Providência permite que os indivíduos que se encontram numa situação ~~precarizada~~ frágil (velhice, doença ou desemprego) tenham refúgio e subsídios, ~~exemplo~~ ~~exemplo~~ por exemplo. A intervenção estatal garante uma remuneração mínima nacional, regulação de horários de trabalho e dias de descanso / ferias. De facto, o Estado - Social ou a intervenção estatal está longe de atingir a perfeição, mas existe e permite que ~~muitos~~ muitos indivíduos tenham melhores condições de vida. ✓

20 pontos

<sup>16</sup> Vide Anexo XIV, p. XLVII



Em Portugal, o Estado não é o mais interventivo. ~~As~~  
 Os setores da saúde e da educação são os mais afetados,  
 visto que Portugal é um país envelhecido o Estado devia  
~~prestar mais atenção~~ ~~estes setores~~ responder com mais rapidez e  
 eficiência aos problemas da população. Os serviços de  
 urgência das várias instituições de saúde do país muitas  
 vezes não são práticos e eficientes na resolução de doenças,  
 e isto deve-se a falta de médicos, mais um ponto em que  
 o Estado falha. Os poucos médicos que são formados optam  
 sempre por instituições privadas ou o estrangeiro pois o  
 Estado não lhes consegue dar boas condições nas instituições  
 públicas. O sistema de educação em Portugal é um sistema  
 pobre, os alunos não se sentem incentivados a aprender e  
 como os horários são muito feitos. As crianças e os jovens  
 passam muito tempo na escola, o que faz de Portugal um  
 dos países onde estes aproveitam menos tempo para o  
 fazer e outras atividades. ~~Adaptando estes dois aspetos poderás~~  
~~criar uma base e tentar chegar à utopia que todos desejam.~~  
 O Estado tem de se comportar como uma democracia e rever as suas  
 1. Prioridades para o bom futuro da nação. 20 pontos

**Figura 4 – Exemplos de comentários sobre a intervenção estatal**

Um outro instrumento aplicado aos alunos foi uma ficha de trabalho, no âmbito dos conteúdos programáticos do Subponto 1.2.3 (*O mundo comunista: opções e realizações das economias de direção central*) da Unidade 1 (*Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico*) do Módulo 8 (*Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – Opções internas e contexto internacional*).

Na aula destinada a esta atividade, antes de se ter dado início à realização da ficha de trabalho, fiz também uma exposição dialogada<sup>17</sup> com os alunos sobre a temática das economias de direção central no mundo comunista. Inicialmente estavam previstos aproximadamente 30 minutos<sup>18</sup> para a realização desta atividade mas, devido ao prolongamento inesperado da exposição dialogada, este instrumento teve que ser enviado como trabalho de casa para os alunos.

Esta ficha de trabalho<sup>19</sup>, à semelhança da anterior, tinha o enfoque no desenvolvimento do Pensamento Crítico dos alunos no contexto da análise de fontes históricas. A temática escolhida para ser trabalhada foi a do desempenho da economia soviética no período após a Segunda Guerra Mundial. Os objetivos desta ficha de trabalho, para os alunos, eram analisar criticamente a narrativa propagandística soviética; desconstruir a narrativa da propaganda soviética comparando-a com outros testemunhos contraditórios; e também que os alunos compreendessem, conforme a

<sup>17</sup> Vide Anexo XV, p. XLIX

<sup>18</sup> Vide Anexo XVI, p. LIV

<sup>19</sup> Vide Anexo XVII, p. LVII

proposta de Marília Gago, “(...) os conceitos meta-históricos – ideias processuais sobre e em torno da História. Os conceitos meta históricos providenciam a compreensão da História como uma forma de conhecimento, isto é, mostram como se faz História (...)” (GAGO, 2012, p. 61). Desta forma, foi pedido aos alunos que explicassem os motivos pelos quais as fontes históricas divergiam, e o porquê de existirem diferentes versões sobre uma mesma realidade histórica. Não considerei pertinente explorar de novo o conceito de propaganda e as suas implicações, visto que isso já tinha sido feito num instrumento de trabalho anterior, e os alunos, de uma maneira geral, compreenderam o que era a propaganda dos regimes totalitários.

Estes objetivos seriam atingidos através da análise de cartazes de propaganda, e da comparação entre a imagem pública criada pela propaganda do regime soviético, de uma economia próspera e com um elevado desempenho, e os testemunhos das pessoas comuns, que se queixavam da falta de condições de vida (falta de serviços, edifícios de habitação em mau estado). A ideia-chave, à semelhança do instrumento de trabalho anterior, era os alunos distinguirem a propaganda da realidade, através do questionamento e da crítica daquela com recurso a fontes contraditórias.

As respostas que os alunos deram a esta ficha de trabalho foram avaliadas de acordo com os critérios de avaliação do departamento de História da Escola<sup>20</sup>. Os resultados foram positivos: num total de 45 pontos, a média da turma foi de 40,5 pontos, tendo sido 14 os alunos da turma que realizaram esta atividade.

A análise das respostas foi processada através da abordagem qualitativa que já foi referida e utilizada no segundo instrumento de trabalho aplicado aos alunos. No entanto, após a leitura dos dados, procedeu-se a uma alteração da categorização inicial das respostas, estabelecendo-se, desta vez, quatro perfis de conceptualização, indo de um menos elaborado, caracterizado por uma compreensão restrita das mensagens e apresentando respostas fragmentadas, passando por um nível de compreensão global das mensagens, até um quarto nível em que a informação era compreendida e tratada de uma forma crítica e perspectivada, integrando conceitos meta-históricos (ideias sobre como se constrói o conhecimento histórico). Portanto, acrescentou-se mais um nível de

---

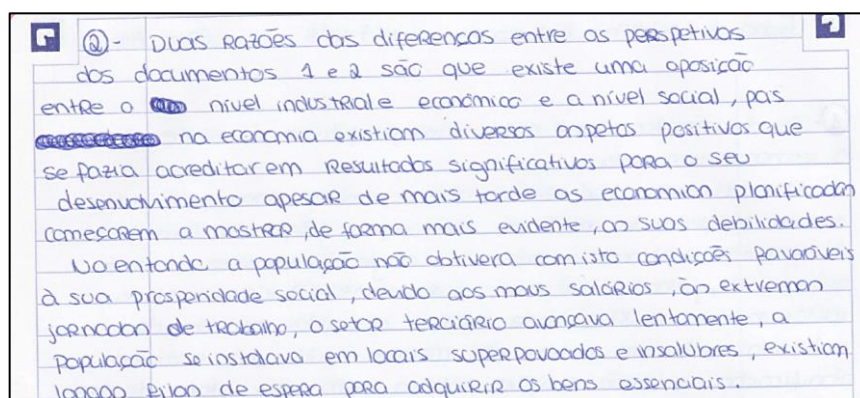
<sup>20</sup> Vide Anexo XVIII, p. LX

progressão de pensamento, e reformularam-se as características do último tendo em conta a natureza das questões que foram colocadas aos alunos.

O perfil 1 (“Fragmentos”) caracterizou-se por:

- Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de informação;
- Utilização de frases do texto, por vezes de forma consistente, outras vezes com falhas, o que impede a compreensão global das mensagens;
- Relação, de forma inconsistente, de fontes entre si e com os respetivos autores.

Exemplo de resposta à questão 2 [Apresenta duas razões das diferenças entre as perspetivas dos documentos 1 e 2]:



O perfil 2 (“Compreensão global”) apresentou as seguintes características:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação, por tentativa, de alguma informação dada;
- Relação de fontes, concordantes e discordantes com os autores.

Exemplo de resposta à questão 3 [Explica a existência de versões diferentes sobre a mesma realidade histórica que se observa nos documentos 1 e 2]:

3. Explica a existência de versões diferentes sobre a mesma realidade histórica que se observa nos documentos 1 e 2.

O documento 1 é essencialmente cartazes de propaganda com o objetivo de transmitir uma imagem positiva acerca da economia socialista, ao contrário, do capitalismo. O documento 2 é o testemunho contrário da economia socialista, que mostra a pouca importância dada às condições de vida dos cidadãos.

O perfil 3 evidenciou uma “Opinião emergente”, com os seguintes contornos:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação;
- Relação das fontes, concordantes e discordantes com os autores, de

uma forma pessoal.

Exemplo de resposta à questão 3:

3. Explica a existência de versões diferentes sobre a mesma realidade histórica que se observa nos documentos 1 e 2.

As diferentes versões da mesma realidade histórica de-se pelo facto que enquanto no doc. 1 a propaganda é feita pelo próprio estado soviético e eleva-se os feitos demonstrando bons resultados, já no doc. 2 são feitas queixas na população para o estado soviético ~~deixando~~ denegando as ideias contra o governo apontando pontos negativos.

O perfil 4 evidenciou uma “Perspetiva em contexto”, com os seguintes contornos:

- Entendimento global das mensagens;
- Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica;
- Relação das fontes, concordantes e discordantes com os autores, sob um ponto de vista descentrado;
- Preocupação, por tentativa, com uma neutralidade perspetivada;
- Conceitos meta-históricos

Exemplos de respostas às questões 2 e 3:

2. Apresenta duas razões das diferenças entre as perspetivas dos documentos 1 e 2.

As perspetivas do documento 1 são por parte das entidades de propaganda do estado, que claramente querem passar uma imagem boa, de um estado forte e que investe os maiores recursos, mas no documento 2 vemos a visão do povo que sofre com más condições de vida, devido à falta de investimento em setores fulcrais da vida.

3. Explica a existência de versões diferentes sobre a mesma realidade histórica que se observa nos documentos 1 e 2.

Em cada momento da história há sempre perspetivas diferentes sobre determinados acontecimentos pois o autor de cada fonte relata a situação vivida de acordo com aquilo em que acredita e (relatam dando a sua opinião). Cabe ao historiador analisar todas as fontes sobre esse acontecimento imparcialmente, e por fim tirar as suas conclusões do que realmente aconteceu em determinada altura da história utilizando sempre o seu espírito crítico.

3. Explica a existência de versões diferentes sobre a mesma realidade histórica que se observa nos documentos 1 e 2.

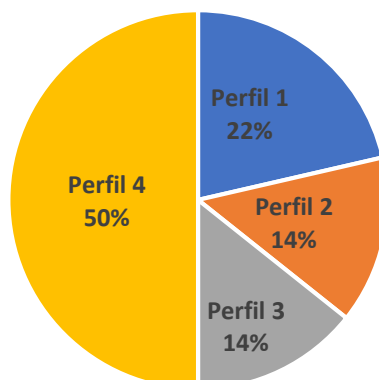
Em inúmeros momentos históricos existem versões distintas da mesma realidade histórica. Apresentando por exemplo, apenas o que é conveniente através de propaganda como podemos observar no documento 1 onde se nos é apresentado o êxito da planificação económica soviética, ~~enquanto~~ enquanto que no documento 2 é nos apresentado a involução do nível de vida populacional.

Este tipo de documentação faz com que o historiador tenha que procurar várias perspetivas de autores diferentes, comparando-as e mantendo-se imparcial para chegar, eventualmente, à realidade histórica.

Após a categorização por perfis conceptuais, os dados foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo simples, a fim de se obter um retrato mais nítido da amostra. Constatou-se que quase um quarto dos alunos que realizaram esta atividade revelou respostas que demonstravam uma compreensão fragmentada das fontes, de acordo com o perfil 1; catorze por cento situou-se num patamar de interpretação mais elaborado, de acordo com o perfil 2; catorze por cento situou-se no perfil 3; e metade dos alunos conseguiu fazer uma interpretação das fontes de forma crítica, perspetivada, e que integrava conceitos meta-históricos (perfil 4).



### Distribuição dos perfis conceptuais dos alunos



**Figura 5 – Distribuição dos perfis conceptuais dos alunos**

De uma maneira geral, a maior parte dos alunos conseguiu distinguir a propaganda da realidade e a globalidade das mensagens que as fontes veiculavam. Ainda assim, os resultados caracterizaram-se por serem um pouco duais: por um lado, uma grande percentagem da turma conseguiu atingir o perfil 4, o mais avançado mas, por outro lado, foi necessário introduzir uma nova categoria de pensamento menos elaborado, que não se tinha verificado na ficha de trabalho anterior sobre a propaganda nazi. Uma explicação possível para este fenómeno é o facto de o grau de exigência deste instrumento de trabalho ser maior, o que provocou esta aparente contradição: uma grande parte dos alunos responderam muito bem a este aumento da exigência, mas outros (quase um quarto) não conseguiram adaptar-se a este patamar mais elevado de dificuldade. Este grupo evidenciou notórias dificuldades na interpretação das fontes e não conseguiu colocar os documentos em perspetiva, acusando a inexistência de uma visão meta-histórica. Apesar desta situação, a grande percentagem de alunos que conseguiu atingir o perfil 4 é, na minha interpretação, bastante positivo. O facto de alguns alunos mencionarem já alguns princípios da metodologia científica da História nas suas respostas é sinal de que, na minha interpretação, pelo menos uma parte deles conseguiu atingir os objetivos do trabalho que me propus desenvolver com eles. Creio que também se pode afirmar que houve uma clara progressão do Pensamento Crítico da turma em relação ao instrumento de trabalho anterior (ficha de trabalho sobre a

propaganda nazi), refletida na maior percentagem de perfis conceptuais mais elaborados.

### **2.3.1. Atividade desenvolvida com o 11º H**

Na primeira aula lecionada no 11º H, à semelhança do que fiz com o 12ºG, considerei oportuno fazer uma pequena introdução teórica ao tema do Pensamento Crítico no contexto da disciplina de História da Cultura e das Artes, para que os alunos pudessem começar a estar familiarizados com este tipo de trabalho. Na apresentação com recurso a PowerPoint<sup>21</sup> que realizei, explanei alguns princípios básicos da metodologia da História no que diz respeito à crítica interna das fontes no contexto da História da Arte.

Na turma do 11ºH (do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais), apliquei um instrumento de trabalho sobre o tema que escolhi trabalhar. Neste caso, tratou-se de uma ficha de trabalho sobre o Acontecimento (*A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789*) do Módulo 7 (*A Cultura do Salão*) do Programa de História da Cultura e das Artes<sup>22</sup>. A ficha de trabalho foi aplicada depois de uma exposição dialogada sobre o enquadramento histórico-cultural da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, e de uma breve análise dos aspetos mais relevantes do texto da Declaração. Embora estivessem previstos inicialmente 25 minutos para a realização desta ficha, tiveram que ser dados mais outros 20 minutos da aula seguinte para a conclusão deste instrumento de trabalho<sup>23</sup>.

Esta ficha de trabalho<sup>24</sup> tinha uma primeira parte com o propósito de consolidar conhecimentos e de interpretar o texto da Declaração, e uma segunda parte, com o propósito de incentivar os alunos a exercitarem o seu Pensamento Crítico, avaliando os limites dos princípios revolucionários deste documento através da comparação com outras fontes secundárias de informação, e interpretando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão como expressão dos interesses e das intenções de um grupo social

---

<sup>21</sup> Vide Anexo XIX, p. LXIV

<sup>22</sup> Programa de História da Cultura e das Artes. Consultado a 5 de setembro de 2020 em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_de\\_Artes\\_Visuais/historia\\_cult\\_artes\\_10\\_11\\_12\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf)

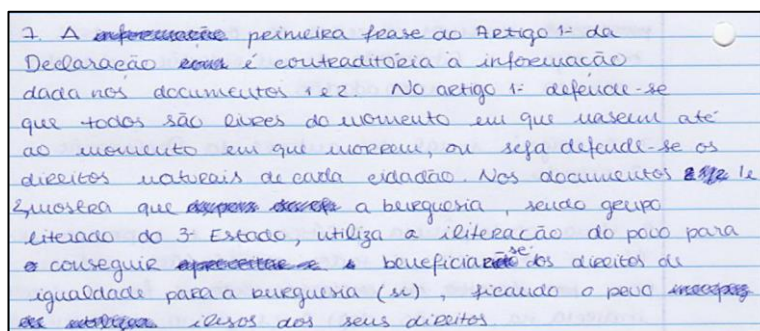
<sup>23</sup> Vide Anexo XX, p. LXIX

<sup>24</sup> Vide Anexo XXI, p. LXXII

específico: a burguesia. O objetivo desta ficha era, portanto, desconstruir o suposto caráter universal e absoluto dos princípios da Declaração, através de uma crítica dos mesmos.

Este instrumento de trabalho foi avaliado de acordo com os critérios de avaliação do Departamento de História da Escola<sup>25</sup>, e foram globalmente positivos: num total de 100 pontos, a média da turma foi de 69,2 pontos, tendo sido 16 os alunos da turma que realizaram esta atividade. A questão 6, que pedia aos alunos que descortinassem os interesses ocultos da burguesia presentes na Declaração, e que valia 15 pontos, obteve uma média de 9, 9 pontos. A questão 7, que pedia que os alunos confrontassem o princípio da igualdade defendido na Declaração com a sua aplicação prática no sistema de voto censitário instituído, que valia 20 pontos, obteve uma média de 11,2 pontos.

A análise das respostas foi processada através da abordagem qualitativa que já foi referida e utilizada nos instrumentos de trabalho aplicados à turma do 12ºG. Após a leitura dos dados, decidiu-se manter a categorização das respostas que foi aplicada à ficha de trabalho sobre o desempenho da economia soviética do 12º G, com quatro perfis de conceptualização. No entanto, reformularam-se as características do quarto perfil, tendo em conta a natureza das respostas que os alunos apresentaram. De resto, as características dos perfis mantiveram-se iguais, pelo que não as apresentarei de novo, com exceção do quarto, onde foram feitas alterações.



7. A informação primeira frase do Artigo 1º da Declaração ~~está~~ é contraditória à informação dada nos documentos 1 e 2. No artigo 1º defende-se que todos são livres do momento em que nascem até ao momento em que morrem, ou seja defende-se os direitos naturais de cada cidadão. Nos documentos 2 e 3 lemos que ~~disponha~~ a burguesia, sendo grupo literado do 3º Estado, utiliza a iliteração do povo para conseguir ~~apresentar-se~~ beneficiar-se dos direitos de igualdade para a burguesia (si), ficando o povo ~~incapaz~~ de ~~defender~~ os seus direitos.

Figura 6 - Exemplo de resposta do perfil 1 (“Fragmentos”)

<sup>25</sup> Vide Anexo XXII, p. LXXIV



6. ~~A Declaração de 1789 não~~ A Declaração de 1789 não  
 defende os interesses da burguesia que a redigiu e  
 aprovou, sendo um manifesto contra a sociedade hi-  
 erárquica e os privilégios da nobreza. O novo modelo  
 de Estado concentrou os poderes na nova classe  
 dominante, girando em torno da propriedade privada.

Figura 7 – Exemplo de resposta do perfil 2 (“Compreensão Global”)

7- A declaração de igualdade não era, de todo,  
 cumprida pois ainda havia desigualdade e  
 interesses fortes de ambos os lados, sendo então  
 a burguesia querendo defender os seus interesses  
 e só, não havia igualdade política pois ape-  
 nas a uma de uma quantidade de riqueza o que  
 poderia voltar.

Figura 8 – Exemplo de resposta do perfil 3 (“Opinião emergente”)

O perfil 4 evidenciou uma “Descentração emergente”, com os seguintes contornos:

- Entendimento das mensagens;
- Reformulação da informação de uma forma pessoal e crítica;
- Relação das fontes, concordantes e discordantes com os autores,

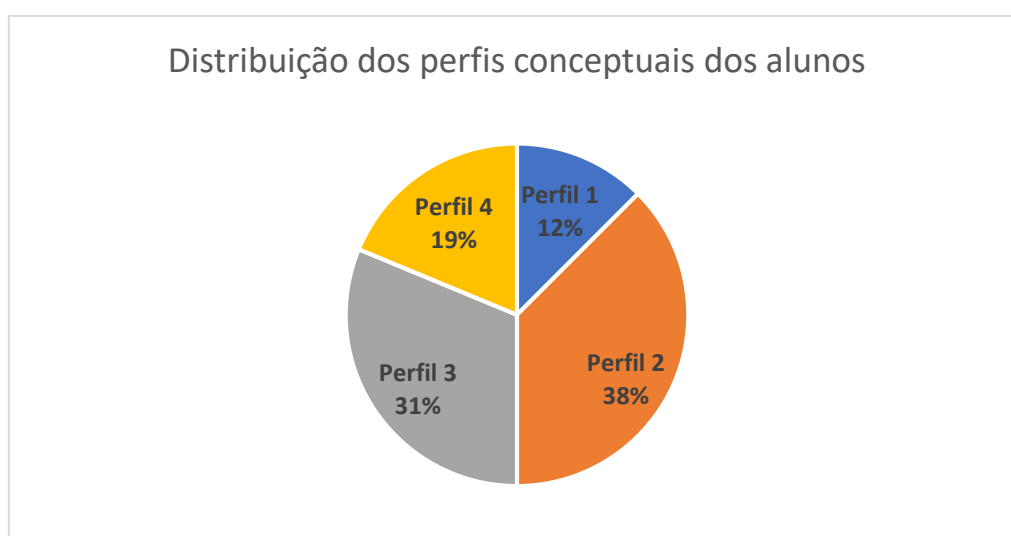
sob um ponto de vista descentrado, ou seja, de uma forma relativamente objetiva.

Exemplo de respostas às questões 6 [Identifica de que forma os interesses do grupo social que produziu a *Declaração* estão presentes no seu texto, em três aspetos.] e 7 [Confronta a primeira frase do Artigo 1º da *Declaração* («Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos.») com a informação dos documentos 1 e 2, quanto a três aspetos em que se opõem.] :

6. A Declaração fala sobre direitos do homem e do cidadão, mas por de trás de todos os artigos encontram-se os interesses aplicados pela burguesia. Este grupo social defende o direito à propriedade para garantir a sua ou as suas propriedades privadas, assim vão ser o grupo predominante, onde todos os poderes se vão concentrar neles de forma que só as pessoas mais ricas poderiam votar.

7. O artigo 1º defende a liberdade e igualdade dos homens, mas de acordo com a informação dos documentos 1 e 2 encontram-se em contradição. A verdade é que nem todos têm direitos iguais como o direito ao voto, só as pessoas de uma certa riqueza e que se podem votar. O direito à propriedade é só para que os burgueses garantem a propriedade privada. E com a maior parte dos poderes concentrados nos burgueses, estes conseguiram um sistema económico que levou à ~~burguesia~~ <sup>burguesia</sup> ascensão da burguesia na Europa e à ~~hegemonia~~ <sup>hegemonia</sup> no mundo inteiro.

Após a categorização por perfis conceptuais, os dados foram sujeitos a um tratamento estatístico descritivo simples, a fim de se obter um retrato mais nítido da amostra. Constatou-se que uma pequena minoria dos alunos que realizaram esta atividade revelou respostas que demonstravam uma compreensão fragmentada das fontes, de acordo com o perfil 1; uma grande parte situou-se num patamar de interpretação intermediário, de acordo com o perfil 2; uma outra parte significativa situou-se no perfil 3, já mais elaborado; e só uma pequena percentagem dos alunos conseguiu fazer uma interpretação dos documentos de forma crítica, pessoal e descentrada (perfil 4).



**Figura 9 – Distribuição dos perfis conceptuais dos alunos**

Na minha ótica, estes resultados podem ser caracterizados como satisfatórios. Tendo em conta que a maior parte da turma (69%) se situou nos dois patamares intermediários de progressão cognitiva, os alunos conseguiram, de forma razoável, atingir os objetivos que se pretendiam, que passavam por compreender que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão espelhava os interesses de um grupo social específico e que os seus princípios tinham limites muito claros, nomeadamente na sua aplicação prática com o sistema de voto censitário. A maior parte dos alunos conseguiu, com relativo sucesso, questionar e desconstruir a imagem aparente que a Declaração, enquanto fonte histórica, apresentava de si mesma. Ainda assim, nem todos conseguiram chegar a estes objetivos pretendidos, como denota a presença do perfil 1, embora em pequena escala. Alguns alunos, os que se situaram no perfil 4,

demonstraram já um nível conceptual sofisticado. Como referenciei na caracterização das turmas, o 11º H era uma turma com algumas dificuldades e cujo aproveitamento se poderia considerar como globalmente razoável. Esta condicionante também pode ter moldado os resultados obtidos.

Infelizmente, não tive a oportunidade de poder aplicar, nesta turma, mais um instrumento de trabalho que se inserisse na temática que decidi trabalhar, devido ao inesperado encerramento das escolas a partir do dia 16 de março de 2020. Caso a pudesse ter tido, creio que, à semelhança do que aconteceu com a turma do 12ºG, se teria verificado uma progressão do Pensamento Crítico, refletido em percentagens mais elevadas dos perfis conceptuais mais elaborados.

## **CONCLUSÃO**

O relatório que aqui se apresenta tinha como intuito analisar o processo de desenvolvimento do Pensamento Crítico no contexto da disciplina de História, com alguns pontos que importa assinalar.

Começo pelas limitações que senti ao tentar aplicar um tipo de ensino meta-histórico fomentador do Pensamento Crítico. A filosofia e prática pedagógicas com que me deparei na Escola ainda eram muito “tradicionais”, no sentido de se orientarem para a exposição, por parte do professor, e para a memorização e reprodução acrítica de conteúdos, por parte dos alunos. Ou seja, exatamente o oposto daquilo que tentei desenvolver em conjunto com os alunos do 12ºG e do 11ºH. Não foi fácil tentar mudar este paradigma.

Para além disto, a constante pressão devido ao facto de estas duas turmas irem realizar Exames Nacionais no final do ano letivo em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada espalhou muito o tipo de atividades que desenvolvi e despoletou uma constante ansiedade para se “cumprir o Programa”. Só numa pequena minoria das aulas que lecionei é que me foi dada a oportunidade de aplicar instrumentos de trabalho diretamente relacionados com o tema que decidi trabalhar.

Os critérios de avaliação do Departamento de História da Escola também se revelaram pouco convenientes ao desenvolvimento do tema que escolhi trabalhar com os alunos, pois ainda valorizam muito o domínio dos conteúdos e o uso dos documentos, não reservando qualquer espaço ao Pensamento Crítico. Havia, portanto, um certo desfasamento entre a lógica dos instrumentos de trabalho que produzi e a lógica dos respetivos critérios de avaliação. No entanto, ultrapassei esta situação colocando nos tópicos de correção as respostas a que os alunos poderiam chegar se exercitassem o seu Pensamento Crítico.

Salientaria só mais uma última condicionante para o desenvolvimento do meu tema, que foi o número limitado de aulas presenciais que lecionei (vinte e sete), não tendo realizado nenhuma à distância. Não sendo professor titular das turmas, não podia assumir a carga horária completa, que, sem dúvida, teria permitido um desenvolvimento do Pensamento Crítico muito maior por parte dos alunos do que aquele que foi feito.

Apesar destas limitações, há, do meu ponto de vista, diversos aspetos positivos a elencar no percurso que foi feito.

Com ambas as turmas, apesar de os alunos estarem habituados a um tipo de ensino muito “tradicional” e focado nos resultados, estes conseguiram responder bem aos desafios que lhes fui colocando, e que os motivaram a saírem da sua “zona de conforto”. Em todas as atividades que desenvolvi, tentei sempre dar instruções claras para auxiliar os alunos e dar-lhes as ferramentas para que pudessem posteriormente prosseguir a construção de um Pensamento Crítico individual e autónomo.

Para além dos instrumentos de trabalho que apresentei neste relatório, fui também, nos diálogos com os alunos, exortando sempre para a necessidade do Pensamento Crítico e do papel basilar do questionamento sistemático na análise de documentos históricos. No debate que apresentei aqui, e noutros pequenos debates informais que também fui realizando com os alunos, fui sempre incentivando a integração de vários pontos de vista sobre um mesmo assunto, demonstrando assim a relatividade do conhecimento e das opiniões. Nas exposições dialogadas que realizei com os alunos sobre os diversos conteúdos curriculares que lecionei, as participações orais pertinentes dos discentes também me foram dando sinais de que o trabalho que estava a desenvolver com eles estava a dar os seus frutos.

Em relação ao 12º G, foi visível uma progressão cognitiva nos vários instrumentos de trabalho que apliquei, embora esta também tenha tido os seus limites, nomeadamente em relação aos alunos com mais dificuldades. No entanto, faço um balanço global positivo do trabalho desenvolvido com esta turma, e a prova disso é, a meu ver, o facto de alguns alunos já mencionarem princípios da metodologia científica da História no último instrumento de trabalho que apliquei. Isto significa que o tipo de ensino meta-histórico potenciador do Pensamento Crítico foi, de facto, bem integrado em pelo menos uma parte dos alunos.

Não esperava que os alunos correspondessem tão bem aos objetivos das questões das fichas de trabalho, visto estarem habituados a um tipo de trabalho em aula diferente. Embora os resultados não sejam excelentes, são positivos, e estão acima das minhas expectativas iniciais. Creio poder dizer que houve, de facto, um caminho

ascendente no desenvolvimento do Pensamento Crítico por parte dos alunos desta turma.

Na turma do 11ºH, lecionei muito menos aulas, pelo que só consegui aplicar um instrumento de trabalho. Os resultados que os alunos conseguiram atingir no desenvolvimento do seu Pensamento Crítico foram, por isso, limitados. Teriam sido necessárias mais aulas lecionadas para poder aplicar mais instrumentos de trabalho que facilitassem aos alunos o desenvolvimento do seu Pensamento Crítico. Apesar desta situação, penso que houve pelo menos a integração de um nível introdutório de Pensamento Crítico. Ainda que os alunos não tivessem chegado à meta final, pelo menos deram alguns passos na direção pretendida.

O balanço global que faço do trabalho que desenvolvi em conjunto com os alunos das duas turmas é de que este se tratou de um sucesso parcial, tendo em conta as circunstâncias e condicionantes em que ocorreu. Neste âmbito, torna-se claro que o aluno esteve numa posição de construtor do seu Pensamento Crítico. Na procura de respostas fundamentadas, refletidas e equilibradas, o aluno foi colocando perguntas desafiadoras. Em vez de aceitar superficialmente as declarações dos outros, questionou as ideias que lhe eram apresentadas. Perante esta perspetiva, o trabalho desenvolvido seguiu estratégias que privilegiaram o desenvolvimento das competências e disposições associadas ao Pensamento Crítico<sup>26</sup>. Em suma, acredito que os objetivos<sup>27</sup> que propus alcançar, no início da prática letiva, foram concretizados na sua generalidade.

Desta forma, julgo que consegui incentivar os alunos a ganharem mecanismos de defesa contra a manipulação intelectual, a propaganda falaciosa e a desinformação tão presentes hoje na vida em sociedade. Esta deveria ser, do meu ponto de vista, uma prioridade basilar do nosso sistema educativo. Ao incentivar a formação de pensadores críticos que conseguem questionar a informação e as opiniões com que são confrontados, a vida numa sociedade democrática e aberta tem mais hipóteses de ser perene. Aos professores de História cabe, por isso, oferecer o melhor que a disciplina tem, em termos de ferramentas de pensamento, para oferecer aos futuros cidadãos.

---

<sup>26</sup> Vide pág. 8

<sup>27</sup> Vide pág. 29

## **BIBLIOGRAFIA**

### **DOCUMENTOS CURRICULARES**

- *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras* (2018). Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em: <https://rm.coe.int/ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-principios-e-linhas-orie/16808fd8b6> (consultado em Janeiro de 2020).
- *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) (consultado em setembro de 2020).
- *Programa de História A* (2002). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Linguas\\_e\\_Humanidades/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf) (consultado em março de 2020).
- *Programa de História da Cultura e das Artes* (2004). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_de\\_Artes\\_Visuais/historia\\_cult\\_artes\\_10\\_11\\_12\\_0.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf) (consultado em fevereiro de 2020)

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALVES, Luís Alberto Marques (2016). Epistemologia e Ensino da História. In *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, pp. 9-30
- BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens – Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho

- BARCA, Isabel (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In BARCA, Isabel (org.). *Perspetivas em educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-39
- BARCA, Isabel (2006). Literacia e consciência histórica. In *Educar em Revista*, nº 22, pp. 93-112
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 1, pp. 239-261
- BLOCH, March (1976). *Introdução à História*. Mem Martins: Publicações Europa-América
- CRUZ, Gonçalo; DOMINGUEZ, Caroline; PAYAN-CARREIRA, Rita (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos; DOMINGUEZ, Caroline; NASCIMENTO, Maria Manuel (coords.). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula: Planificação, Estratégias e Avaliação*. Lisboa: PACTOR, pp. 1-22
- DOMINGUEZ, Caroline; SILVA, Helena Santos; LOPES, José Pinto (2019). O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico. In LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos; DOMINGUEZ, Caroline; NASCIMENTO, Maria Manuel (coords.). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula: Planificação, Estratégias e Avaliação*. Lisboa: PACTOR, pp. 191 - 220
- FISHER, Alec (2011). *Critical Thinking – An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- FRANCO, Amanda; ALMEIDA, Leandro S. (2017) Definição e medida do pensamento crítico. In SAIZ, Carlos (coord.). *Criatividade e Pensamento Crítico: Conceito, Avaliação e Desenvolvimento*. Lisboa: Centro de Estudos e Recursos em Psicologia (CERPSI), pp. 107 – 132
- GAGO, Marília (2012). *Pluralidade de olhares – Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM – CELP
- GAGO, Marília (2015). Consciência e narrativa histórica: desafios educativos aos professores. In *Revista Acadêmica Licenciaturas*, v. 3, nº 2, pp. 26-35



- GARCIA, Tânia Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2003). O trabalho histórico na sala de aula. In *História & Ensino*, nº 9, pp. 219-238
- GOMES, Raul Rodrigues (1988). *Introdução ao Pensamento Histórico*. Lisboa: Livros Horizonte
- GUZZO, Guilherme Brambatti.; GUZZO, Valdemir. (2015). O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual. In *Conjectura: Filos. Educ.*, v. 20, n. 1, pp. 64-76
- HALPERN, Diane (2014) *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5ª ed.). New York: Psychology Press
- HENRIQUES, Helena Romão (2014). Ensino da História e Pensamento Crítico – Currículo, Metas Curriculares, Manuais e Prática pedagógica na disciplina de História do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico: um estudo e uma experiência. In VIEIRA, Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina; SÁ-CHAVES, Idália; MACHADO, Celeste (orgs.). *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 329-355
- LEVITIN, Daniel J. (2016). *A Field Guide to Lies: Critical Thinking in the Information Age*. New York: Rutton
- LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos; MORAIS, Eva (2019). Avaliação formal e informal do pensamento crítico. In LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos; DOMINGUEZ, Caroline; NASCIMENTO, Maria Manuel (coords.). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula: Planificação, Estratégias e Avaliação*. Lisboa: PACTOR, pp. 243-270
- MARROU, Henri-Irénée (1974). *Do conhecimento histórico* (3ª edição). Lisboa: Editorial Aster
- MARQUES VIEIRA, Rui; VIEIRA, Celina (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem – O questionamento promotor do Pensamento Crítico*. Lisboa: Instituto Piaget
- MATTOSO, José (2019). *A Escrita da História*. Lisboa: Temas e Debates/ Círculo de Leitores
- MOON, Jennifer (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. New York: Routledge

- MOORE, Brooke Noel; PARKER, Richard (2012). *Critical thinking*. New York: McGraw-Hill
- PAUL, R. & ELDER, L. (2005). *The Miniature Guide to the Art of Asking Essential Questions*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, v. 15, nº 28, p. 113-128
- RUGGIERO, Vincent Ryan (2012). *Beyond Feelings: A Guide to Critical Thinking*. New York: McGraw-Hill
- RÜSEN, Jörn (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. In *Revista Propuesta Educativa*, nº7, outubro 1992, pp. 27-36
- RÜSEN, Jörn (1998). Narratividade e objetividade na Ciência Histórica. In *Estudos Ibero-Americanos – PUCRS*, v. XXIV, nº 2, pp. 311-335
- RÜSEN, Jörn (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In *Práxis Educativa*, nº 1, Julho-Dezembro de 2006, pp. 7-16
- SALMON, Pierre (1979). *História e Crítica*. Coimbra: Livraria Almedina
- STRAUSS, Anselm & CORBIN, Juliet (1991). *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- VIEIRA, Rui Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina (2015). Práticas didático-pedagógicas de Ciências: Estratégias de Ensino/Aprendizagem promotoras do pensamento crítico. *Saber e Educar*, nº 20, pp. 35-41

## WEBGRAFIA

- História da Escola Secundária Cacilhas-Tejo (consultado em agosto de 2020): <http://soliw.org/site/index.php/escola/historia>
- Projeto Educativo da Escola Secundária Cacilhas-Tejo – 2019-2022 (consultado em agosto de 2020): [http://soliw.org/site/images/esct/docs\\_orientadores/PrjEducativo\\_19\\_22.pdf](http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf)

## **ANEXOS**

<b>Anexo I</b> – Critérios de Avaliação de História A da Escola Secundária Cacilhas-Tejo.....	I
<b>Anexo II</b> – Calendarização escolar da prática letiva 2019/2020.....	III
<b>Anexo III</b> – Diapositivos utilizados na aula inicial do 12º G de introdução à metodologia do historiador.....	V
<b>Anexo IV</b> – Ficha de trabalho do 12ºG sobre a queda da I República.....	VII
<b>Anexo V</b> – Planificação de aula sobre a queda da I República.....	X
<b>Anexo VI</b> – Critérios de correção da ficha de trabalho do 12ºG sobre a queda da I República.....	XIII
<b>Anexo VII</b> – Diapositivos utilizados sobre a natureza da propaganda.....	XVII
<b>Anexo VIII</b> – Planificações das aulas sobre a propaganda nazi.....	XX
<b>Anexo IX</b> – Ficha de trabalho do 12ºG sobre a propaganda nazi.....	XXVI
<b>Anexo X</b> – Critérios de correção da ficha de trabalho do 12º G sobre a propaganda nazi.....	XXXI
<b>Anexo XI</b> – Diapositivos utilizados na introdução ao debate sobre o papel do Estado na sociedade portuguesa.....	XXXV
<b>Anexo XII</b> – Enunciado do comentário sobre a intervenção do Estado na sociedade portuguesa.....	XL
<b>Anexo XIII</b> – Planificações das aulas sobre o Estado-Providência e do debate sobre o papel do Estado na sociedade portuguesa.....	XLI
<b>Anexo XIV</b> – Critérios de correção do comentário sobre o papel do Estado do 12º G.....	XLVII
<b>Anexo XV</b> – Diapositivos utilizados na aula do 12ºG sobre a economia soviética do pós-Segunda Guerra Mundial.....	XLIX
<b>Anexo XVI</b> – Planificação da aula sobre a economia soviética do pós-Segunda Guerra Mundial.....	LIV
<b>Anexo XVII</b> – Ficha de trabalho do 12º G sobre a economia soviética no pós-Segunda Guerra Mundial.....	LVII

<b>Anexo XVIII</b> – Critérios de correção da ficha de trabalho sobre a economia soviética no pós-Segunda Guerra Mundial.....	LX
<b>Anexo XIX</b> – Diapositivos utilizados na aula inicial do 11ºH de introdução à metodologia do historiador.....	LXIV
<b>Anexo XX</b> – Planificação da aula sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.....	LXIX
<b>Anexo XXI</b> – Ficha de trabalho do 11ºH sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.....	LXXII
<b>Anexo XXII</b> – Critérios de correção da ficha de trabalho do 11º H sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.....	LXXIV

**ANEXO I – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA CACILHAS-TEJO**

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS – LÍNGUAS E HUMANIDADES**

**HISTÓRIA A | 2019/2020**

**10º, 11º E 12º ANOS**

Conhecimentos, capacidades e Atitudes				
Domínios	Competências específicas em História A (segundo as AE)	Ponderações	Instrumentos de avaliação	Perfis de desempenho
Interpretação (Tratamento/análise de informação)	<p>Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos (A; B; C; D; F; I).</p> <p>Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado (A; B; C; D; F; I).</p> <p>Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I)</p> <p>Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História (C; D; F; I).</p>	30%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testes</li> <li>• Fichas</li> <li>• Fichas de leitura</li> <li>• Relatórios</li> <li>• Questões de aula</li> <li>• Cronologias</li> </ul>	<p>Os perfis de desempenho são definidos pelo desenvolvimento das competências específicas da disciplina, pela qualidade das aprendizagens e pelas atitudes potenciadoras dessa aprendizagem manifestadas nos seguintes níveis (cujos limites de classificação se encontram indicado entre parêntesis):</p> <p>- <b>Excelente (18 a 20);</b>  - <b>Bom (14 a 17);</b>  - <b>Suficiente (10 a 13);</b>  - <b>Insuficiente (6 a 9);</b></p>

Compreensão histórica (Temporalidade, espacialidade, contextualização)	<p>Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram (A; B; C; D; F; I).</p> <p>Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, circunscritos no tempo e no espaço (A; B; C; D; F; G; H; I).</p> <p>Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial (A; B; C; D; F; G; H; I).</p> <p>Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local (A; B; C; D; F; G; H; I).</p> <p>Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente (A; B; C; D; E; F; G; H; I).</p> <p>Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual (A; B; C; D; E; F; G; H; I).</p> <p>Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J).</p> <p>Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista (A, B, C, D, E, F, G, H, I).</p>	50%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Glossários</li> <li>• Apresentações orais</li> <li>• Trabalhos de pesquisa</li> <li>• Ensaios</li> <li>• Relatórios</li> <li>• Grelhas de observação e registo</li> </ul>	<p><b>- Fraco (0 a 5).</b></p> <p><b>Descritores globais:</b></p> <p>Interpretação de informação em suportes variados e utilização dos conceitos operatórios e metodológicos da disciplina para analisar a informação.</p> <p>Manifestação de compreensão histórica ao nível da temporalidade, espacialidade e contextualização.</p> <p>Mobilização de conhecimentos pertinente, relevante e adequada aos temas em estudo, demonstrando raciocínio ao nível da problematização, crítica e reflexão em História.</p> <p>Elaboração de sínteses e correção linguística.</p> <p>Manifestação de atitudes concernentes à aprendizagem da disciplina, nomeadamente empenho, autonomia e colaboração nas tarefas propostas.</p>
Comunicação em História	<p>Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados (A; B; C; D; F; I; J).</p>	20%		

**ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA):** **A** – Linguagens e textos. **B** – Informação e comunicação. **C** – Raciocínio e resolução de problemas. **D** – Pensamento crítico e pensamento criativo. **E** – Relacionamento interpessoal. **F** – Autonomia e desenvolvimento pessoal. **G** – Bem-estar e saúde. **H** – Sensibilidade estética e artística. **I** – Saber técnico e tecnologias. **J** – Consciência e domínio do corpo.

Documentos de referência: Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, Programa de História A, Aprendizagens Essenciais de História A – 10º e 11º anos.

## ANEXO II – CALENDARIZAÇÃO ESCOLAR DA PRÁTICA LETIVA 2019/2020

<b>12ºG</b>		
<b>Mês</b>	<b>Conteúdo programático</b>	<b>Atividade</b>
<b>OUTUBRO</b>	<p style="text-align: center;"><b>TEMA</b></p> <p>Portugal no 1º pós-guerra: a instabilidade política e social; A falência da I República</p> <p style="text-align: center;"><b>TEMA</b></p> <p>As opções totalitárias: os fascismos, teorias e práticas</p>	a) Realização de uma ficha de trabalho sobre a queda da I República
<b>NOVEMBRO</b>		b) Realização de uma ficha de trabalho sobre a propaganda nazi
<b>DEZEMBRO</b>		
<b>JANEIRO</b>		
<b>FEVEREIRO</b>	<p style="text-align: center;"><b>TEMA</b></p> <p>A política económica e social das democracias ocidentais do pós-Segunda Guerra</p> <p>A afirmação do Estado-Providência</p>	<p>c) Realização de um debate sobre o papel do Estado na sociedade portuguesa</p> <p>d) Realização de um comentário escrito sobre o papel do Estado na sociedade portuguesa</p>
<b>MARÇO</b>		e) Realização de uma ficha de trabalho sobre o desempenho da economia soviética no pós-Segunda Guerra

<b>11º H</b>		
<b>Mês</b>	<b>Conteúdo programático</b>	<b>Atividade</b>
<b>DEZEMBRO</b>	<p><b>TEMA</b></p> <p>A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789 (Acontecimento)</p>	<p>a) Realização de uma ficha de trabalho sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão</p>



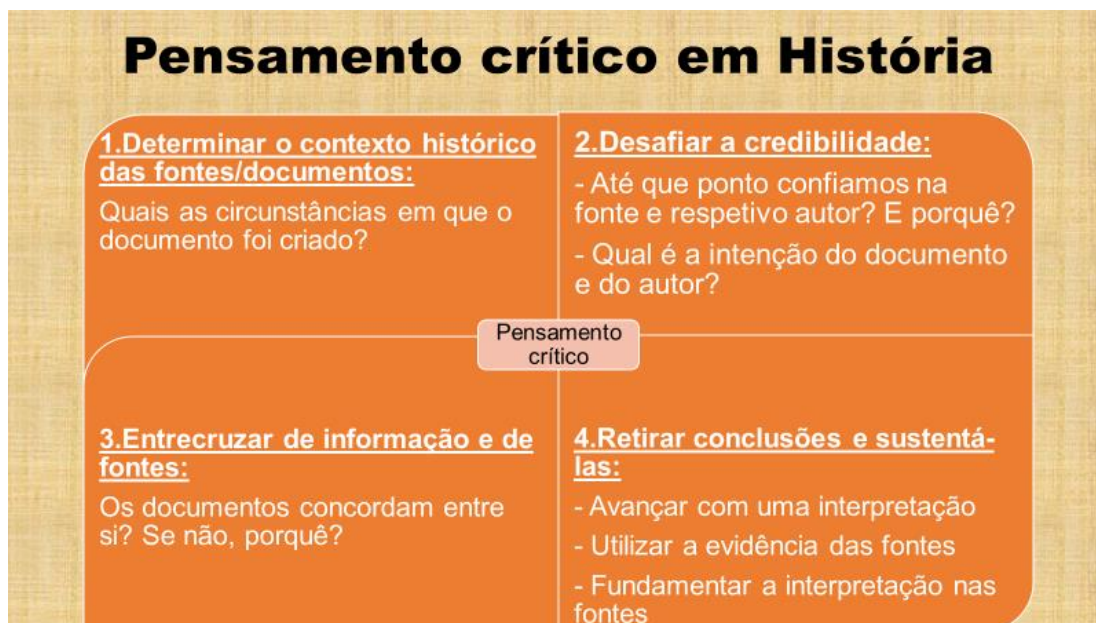
ANEXO III – DIAPOSITIVOS UTILIZADOS NA AULA INICIAL DO 12º G DE INTRODUÇÃO À  
METODOLOGIA DO HISTORIADOR



# História

**«(...) a História é sempre mais uma grande interrogação do que uma solução, embora seja uma interrogação orientada para a descoberta do objecto.»**

**TORGAL, Luís Reis, *História...Que História? Notas críticas de um historiador*, Lisboa, Temas e Debates, Círculo de Leitores, 2015, p. 73**



## Pensamento crítico em História

<b><u>1.Determinar o contexto histórico das fontes/documentos:</u></b> Quais as circunstâncias em que o documento foi criado?	<b><u>2.Desafiar a credibilidade:</u></b> - Até que ponto confiamos na fonte e respetivo autor? E porquê? - Qual é a intenção do documento e do autor?
<b><u>3.Entrecruzar de informação e de fontes:</u></b> Os documentos concordam entre si? Se não, porquê?	<b><u>4.Retirar conclusões e sustentá-las:</u></b> - Avançar com uma interpretação - Utilizar a evidência das fontes - Fundamentar a interpretação nas fontes

Pensamento crítico



***Fazer  
História  
é ser o  
detetive  
do  
passado***



**ANEXO IV – FICHA DE TRABALHO DO 12º G SOBRE A QUEDA DA I REPÚBLICA**

**FICHA DE TRABALHO A PARES – 12º ANO – HISTÓRIA A**

**Lê com atenção** os seguintes documentos.

Doc. 1

O escudo desvaloriza-se continuamente desde o início da guerra, diminuindo drasticamente o poder de compra de toda a espécie de assalariados. As classes mais baixas da população conhecem a fome e a miséria; a pequena e mesmo a média burguesia “proletarizam-se” pelo decréscimo do poder de compra dos seus salários e a quase anulação da expressão, no orçamento doméstico, das rendas que possuíam.

O índice do custo de vida atinge números elevadíssimos. Entre 1915 e 1919, o custo de vida triplica e, entre 1919 e 1922, quintuplica. Perante tão brutal quebra, que afetou todas as classes, a República poucas possibilidades tinha de sobreviver. E mesmo o esforço de recuperação, que tentou entre 1924 e 1926, já não chegou a tempo de convencer ninguém.

Fernando Marques da Costa, 1983 – *História de Portugal*, dir. José Hermano Saraiva, vol. 6, Lisboa, Publicações Alfa

Excerto retirado de: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *O Tempo da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Porto Editora, 2014, p. 85

Doc. 2

**A República e os militares**

A decisão de manter as milícias armadas [republicanas] como guardiãs do regime, ao mesmo tempo que estas se infiltravam nos quartéis para os controlar, significou que a lógica que o regime adotou passou por minar as bases da instituição militar tradicional, que tem no seu centro a primazia da hierarquia e a importância da disciplina. O regime opta por criar uma violência organizada paralela ao Estado, o que é completado com a destruição da unidade de comando e da disciplina das Forças Armadas. Esta opção, só por si, coloca necessariamente o regime em choque frontal com a instituição militar, em que um terá que destruir o outro mais cedo ou mais tarde. Esta situação não podia durar muito tempo. Como é fácil de prever, os adversários políticos do Partido Democrático não tardam a concluir que necessitam igualmente de forças armadas próprias, quanto mais não seja para se defender.

TELO, António José, *Primeira República II – Como Cai um Regime*, Lisboa, Editorial Presença, 2011, p. 327



Doc. 3

**A – A imprensa nas vésperas do golpe militar**

1 – «Perante a ditadura do Governo, todas as revoluções se justificarão.» (*A Choldra*, nº 15. 8-5-1926)

2 - «O Sr. Silva [António Maria da Silva, chefe do Governo e dirigente do Partido Democrático] é uma carraça presa ao corpo da República, sugando-a. É necessária arrancá-la! Quem a arranca? [...] Ao Sr. Dr. Bernardino Machado [Presidente da República] um único caminho é indicado: demitir o Governo. O dilema é simples: ou demissão ou Revolução. Que responde o chefe de Estado?» (*A Choldra*, nº 17, 22-5-1926)

3 - «Um movimento à Primo de Rivera [ditador espanhol]? E se for? Primo de Rivera salvou a Espanha. Para a frente é que é o caminho.» (*A Época*, 23-5-1926)

4 - «Republicanos alerta, o inimigo está próximo de nós!» (*O Rebate*, 26-5-1926)

**B – A justificação do general Gomes da Costa**

«Resisti quanto pude, porque sou um homem de respeito à ordem na rua e nos espíritos. Mas vi que não havia outra solução para os males da pátria. Na nossa frente abria-se um pântano. Cada passo que dávamos, mais a gente se enterrava, o país e o Exército. Todos os partidos se apostavam em rebaixar o Exército, em matar a nação. Então, revolttei-me por mais não poder com tantas afrontas. Fizeram pouco do Exército. Ainda não há muito atiraram-lhe com mais alguma coisa como quem diz: toma lá para te calares. Mas o Exército não se calou e aqui está unido no mesmo sentimento para deitar abaixo essa caterva. Quem quiser vir comigo, tem-me à sua frente!»

Em *Diário de Notícias* de 31 de Maio de 1926

Excerto retirado de: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *O Tempo da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Porto Editora, 2014, p. 90



Doc. 4

*O Zé e o golpe militar de 1926.*

O Zé Povinho observa com ceticismo a “operação” do general Gomes da Costa, desastrado “médico”, que corta com a sua espada os tumores que crescem no corpo nu da República (os dirigentes dos partidos republicanos), perguntando como é que ele vai tapar aqueles buracos. Caricatura publicada no jornal satírico *Sempre Fixe*, Lisboa, 8 de julho, 1926

Imagem e texto retirados de: FORTES, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas, *Linhas da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Areal Editores, 2015, p. 106

**Com base na leitura dos documentos, responde às questões seguintes numa folha à parte.**

1. A partir dos documentos 1 e 2, enuncia duas causas da queda da Primeira República.
2. Indica que atitude predominante mostrava a imprensa para com o Governo, nas vésperas do golpe militar de 28 de maio de 1926 (doc. 3 – A).
3. Identifica qual das notícias parece apoiar o Governo da Primeira República, e explicita de que forma o faz.



4. Discrimina os motivos que, segundo o general Gomes da Costa, levaram o Exército a intervir em 28 de maio de 1926.
5. Compara a perspetiva do general Gomes da Costa sobre o golpe militar com a perspetiva da caricatura do documento 4.

**ANEXO V – PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE A QUEDA DA I REPÚBLICA** |

**HISTÓRIA A | 12.º ANO | 60 MINUTOS**

**PONTO 1 DO MÓDULO 7 – AS TRANSFORMAÇÕES DAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

**AULA 4 – 22/10/2019**

*Subponto 1.5: Portugal no 1º pós-guerra*

SITUAÇÃO-PROBLEMA		<p>«(...) é impossível não realçar, como um dos paradoxos peculiares da história portuguesa, o facto de, a partir de 1926, um “superlativo” ter dado lugar “a outro”: “o sistema parlamentar mais indisciplinado da Europa deu origem ao sistema autoritário mais longo da Europa”.»</p> <p>SARDICA, José Miguel, <i>O Século XX Português</i>, Alfragide, Texto Editores, 2011, pp. 52-53</p>		
QUESTÕES ORIENTADORAS		Quais foram as razões estruturais do fracasso estrutural da I República? O que levou à sua queda em 1926? Como é que o período de 1910-1926 pode ser interpretado historiograficamente?		
Conteúdos Programáticos	Conceitos	Objetivos	Metodologia & <u>Recursos</u>	Avaliação
<p><b>1. AS TRANSFORMAÇÕES NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX</b></p> <p>1.5 Portugal no 1º pós-guerra</p> <p><b>1.5.1. As dificuldades económicas e a instabilidade política e social; a falência da 1ª República</b></p>	<p><b>Parlamentarismo</b></p> <p><b>República</b></p> <p><b>Laicismo</b></p> <p><b>Inflação</b></p> <p><b>Crise</b></p>	<p><b>Compreender</b> que o modelo político <b>parlamentarista</b> da I República contribuiu para a <b>crónica instabilidade governativa</b>;</p> <p><b>Relacionar</b> as várias causas da queda da I República;</p> <p><b>Compreender</b> que o clima de violência revolucionária permanente levou as classes médias e a burguesia a procurarem uma solução autoritária;</p> <p><b>Reconhecer</b> que a inaptidão do regime republicano em controlar a crise económico-financeira ditou o seu fracasso;</p> <p><b>Compreender</b> que a <b>inflação galopante</b> teve graves consequências sobre as condições de vida da população e descredibilizou o regime republicano;</p> <p><b>Interpretar</b> o golpe de 28 de Maio de 1926 como uma reação conservadora por parte das classes possidentes para resolver a crise política, económica e social;</p>	<p><b>Aula-oficina</b></p> <p><b>visualização de um <u>PowerPoint</u></b></p> <p>SITUAÇÃO-PROBLEMA  MOTIVAÇÃO – “o sistema parlamentar mais indisciplinado da Europa deu origem ao sistema autoritário mais longo da Europa”.   Introdução expositiva do tema (A falência da Primeira República). Lançamento de um desafio aos alunos para a realização da atividade proposta (resolução de uma ficha de trabalho): «Como é que se passou de um extremo ao outro na cena política portuguesa?»</p> <p><b>Realização de um <u>trabalho a pares</u> em aula</b></p> <p><b>Distribuição e realização de uma <u>ficha de trabalho</u></b></p> <p>Entrega de uma ficha de trabalho aos alunos, com ideias-chave a serem apreendidas através da análise crítica orientada de fontes escritas e iconográficas, e de textos historiográficos.</p>	Observação e registo da capacidade de trabalho e do empenho dos alunos.

## **BIBLIOGRAFIA**

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Porto Editora, 2015

FORTES, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas, *Linhas da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Areal Editores, 2015

MARQUES, A.H. de Oliveira (dir. e coord. Vol.), *Portugal da Monarquia para a República*, vol. XI, *Nova História de Portugal* (dir. Joel Serrão), Lisboa, Editorial Presença, 1991

MARQUES, A. H. de Oliveira, *Breve História de Portugal*, Lisboa, Editorial Presença, 4ª edição, 2001

PROENÇA, Maria Cândida, *Uma História concisa de Portugal*, Lisboa, Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2015

RAMOS, Rui, *A Segunda Fundação (1890-1926). História de Portugal*, 6º volume, dir. de José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores, 2001

RAMOS, Rui (coordenador) e MONTEIRO, Nuno Gonçalo e SOUSA, Bernardo Vasconcelos e, *História de Portugal*, Lisboa, Esfera dos Livros, 2009

SARDICA, José Miguel, *O Século XX Português*, Alfragide, Texto Editores, 2011





## ANEXO VI – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE TRABALHO DO 12ºG SOBRE A QUEDA DA I REPÚBLICA

### FICHA DE TRABALHO A PARES – 12º ANO – HISTÓRIA A PORTUGAL NO PRIMEIRO PÓS-GUERRA E A FALÊNCIA DA 1ª REPÚBLICA

#### Critérios de correção

1. ....20 pontos

#### **Tópicos de resposta:**

- A incapacidade de lidar com a grave crise económico-financeira OU
- Inflação galopante que deteriorou as condições de vida da população
- A infiltração das forças republicanas nas instituições militares que colocou o regime e as Forças Armadas em rota de colisão

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos .....			11 pontos
B – Documentos .....			7 pontos
C – Comunicação .....			2 pontos
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados.	11
	3	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	8
	2	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados.	6
	1	Apresenta, de forma incompleta, um dos aspetos solicitados.	3
B-Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os dois aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	7
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	4
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza	1

2. ....15 pontos

Atitude hostil e crítica OU atitude de ameaça para com o regime republicano.

3. ....20 pontos

#### **Tópicos de resposta:**

- A notícia do ponto 4 («Republicanos alerta, o inimigo está próximo de nós!»)
- A notícia alerta para o perigo iminente de um golpe militar.



A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos .....			11 pontos
B – Documentos .....			7 pontos
C – Comunicação .....			2 pontos
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados.	11
	3	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	8
	2	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados.	6
	1	Apresenta, de forma incompleta, um dos aspetos solicitados.	3
B-Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os dois aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	7
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	4
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza	1

4. ....20 pontos

**Tópicos de resposta:**

- As constantes afrontas ao Exército por parte dos partidos republicanos
- A incapacidade governativa do regime republicano
- A vontade de restabelecer a ordem pública

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos .....			11 pontos
B – Documentos .....			7 pontos
C – Comunicação .....			2 pontos
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, três dos aspetos solicitados.	11
	3	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	8
	2	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados.	6
	1	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados OU Identifica apenas aspetos gerais entre os solicitados.	3



B-Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os dois aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	7
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	4
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza	1

5. ....25 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Perspetiva de Gomes da Costa (2 aspetos): o golpe militar foi a ação correta para corrigir os «males da pátria» OU sair do «pântano» em que o país se encontrava, OU evitar que se concretizasse o «matar da nação»;
- Perspetiva da caricatura (2 aspetos): ceticismo perante a solução apresentada pelo golpe militar e dúvidas quanto à sua viabilidade futura

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos .....			14 pontos
B – Documentos .....			8 pontos
C – Comunicação .....			3 pontos
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, quatro dos aspetos solicitados.	14
	3	Apresenta, de forma completa, três dos aspetos solicitados OU Apresenta, de forma completa dois dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, outros dois aspetos.	11
	2	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados OU Apresenta, de forma incompleta, três dos aspetos solicitados.	7
	1	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados OU Identifica apenas aspetos gerais entre os solicitados	4
B-Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os quatro aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	8
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar dois ou um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	4
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	3
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões.	1



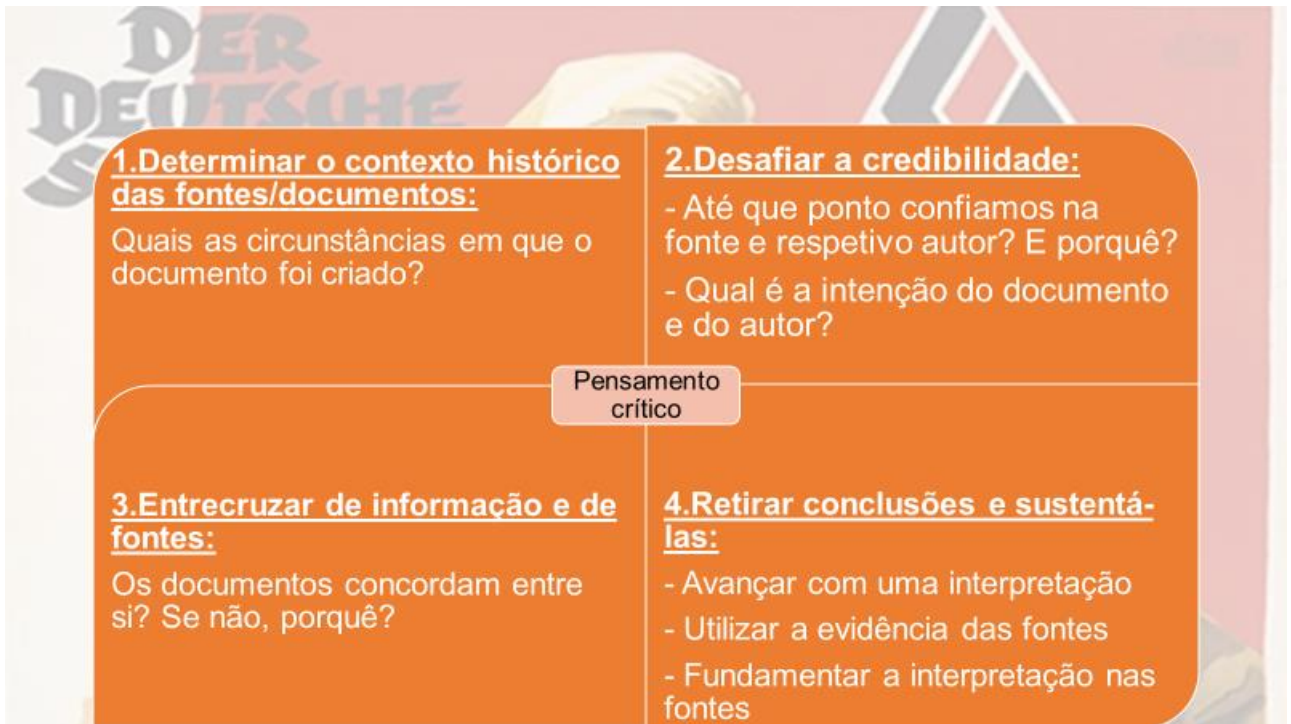
		Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza	
--	--	---	--

### COTAÇÕES

1. .... 20 pontos
2. .... 15 pontos
3. .... 20 pontos
4. .... 20 pontos
5. .... 25 pontos

**Total ..... 100 pontos**





<p><b><u>1.Determinar o contexto histórico das fontes/documentos:</u></b></p> <p>Quais as circunstâncias em que o documento foi criado?</p>	<p><b><u>2.Desafiar a credibilidade:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Até que ponto confiamos na fonte e respetivo autor? E porquê?</li> <li>- Qual é a intenção do documento e do autor?</li> </ul>
<p>Pensamento crítico</p>	
<p><b><u>3.Entrecruzar de informação e de fontes:</u></b></p> <p>Os documentos concordam entre si? Se não, porquê?</p>	<p><b><u>4.Retirar conclusões e sustentá-las:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avançar com uma interpretação</li> <li>- Utilizar a evidência das fontes</li> <li>- Fundamentar a interpretação nas fontes</li> </ul>



# PROPAGANDA

is biased information designed to shape public opinion and behaviour.

**Its power depends on**

- message
- technique
- means of communication
- environment
- audience receptivity

**Propaganda**

- uses truths, half-truths, or lies
- omits information selectively
- simplifies complex issues or ideas
- plays on emotions
- advertises a cause
- attacks opponents
- targets desired audiences

**Fonte:** *State of deception: The Power of Nazi Propaganda*, exibição do United States Holocaust Memorial Museum, consultado a 25 de Outubro de 2019. Disponível em: <https://www.un.org/en/holocaustremembrance/EM/pdf/State%20of%20Deception%20The%20Power%20of%20Nazi%20Propaganda.pdf>





## Conclusão

- A propaganda nazi era um instrumento de manipulação destinado a controlar as massas;
- A propaganda nazi apresentava uma narrativa falaciosa e fictícia que não correspondia à realidade;
- A propaganda nazi influenciou profundamente a opinião pública alemã para que esta servisse os propósitos do regime.

**ANEXO VIII – PLANIFICAÇÃO DAS AULAS SOBRE A PROPAGANDA NAZI**

**HISTÓRIA A | 12.º ANO | 60 MINUTOS**

**UNIDADE 2 DO MÓDULO 7 – O AGUDIZAR DAS TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS A PARTIR DOS ANOS 20 | AULA 8 – 29/10/2019**

*Subponto 2.2: As opções totalitárias*



SITUAÇÃO-PROBLEMA		Análise e interpretação críticas de um cartaz de propaganda nazi: «Um Povo, um Império, um Chefe»		
QUESTÕES ORIENTADORAS		Qual foi o significado da propaganda nos regimes totalitários? Qual foi a sua funcionalidade? Qual a “construção de realidades” que pretendiam efetuar? Como desconstruir estas narrativas manipuladoras? O que foi, em particular, a propaganda nazi, e qual o seu alcance na opinião pública?		
Conteúdos Programáticos	Conceitos	Objetivos	Metodologia & <u>Recursos</u>	Avaliação
<p><b>O AGUDIZAR DAS TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS A PARTIR DOS ANOS 30</b></p> <p><b>2.2</b> – As opções totalitárias</p> <p><b>2.2.1</b> – Elites e enquadramento de massas.</p>	<p><b>Propaganda</b></p>	<p><b>Desenvolver o pensamento crítico;</b></p> <p><b>Compreender</b> o papel da propaganda como um conjunto de meios destinados a inculcar nas massas a ideologia e os valores morais e culturais dos Estados totalitários;</p> <p><b>Interpretar</b> a imagem criada pela propaganda nazi;</p> <p><b>Analisar</b> criticamente a propaganda nazi e a sua narrativa;</p> <p><b>Desconstruir</b> a narrativa da propaganda nazi comparando-a com outros testemunhos;</p> <p><b>Demonstrar</b> a narrativa propagandística como sendo uma estratégia falaciosa de manipulação que utiliza visões parciais e mentiras, selecionando cuidadosamente os factos a serem omitidos e jogando com as emoções do público para fazer passar a sua mensagem como verdadeira;</p>	<p><b>visualização de um PowerPoint</b></p> <p>SITUAÇÃO-PROBLEMA  MOTIVAÇÃO – Análise crítica de um cartaz de propaganda nazi («Um Povo, um Império, um Chefe») em diálogo orientado com os alunos. Exposição introdutória sobre o papel da propaganda nos Estados totalitários e a necessidade de aplicar o pensamento crítico na sua análise.</p> <p><b>Realização de um trabalho a pares em aula</b></p> <p><b>Resolução de uma Ficha de Trabalho</b> sobre a propaganda nazi. A Ficha de Trabalho contempla: a análise de cartazes de propaganda, a compreensão da imagem por eles criada, e a comparação entre a imagem pública da propaganda e as ações secretas de genocídio levadas a cabo pelo regime nazi. Interpretação crítica das estratégias de manipulação da propaganda sobre a opinião pública. Desconstrução das narrativas oficiais do regime nazi como uma distorção seletiva dos acontecimentos destinada a enganar a população.</p>	<p>Observação direta focada do empenho na realização da ficha de trabalho.</p>

## **BIBLIOGRAFIA**

BYTWERK, Randall L., *Bending Spines – The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*, East Lansing, Michigan State University Press, 2004

CARPENTIER, Jean; LEBRUN, François (dir.), *História da Europa*, Lisboa, Editorial Estampa, 3ª edição, 2002

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Porto Editora, 2015

FORTES, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas, *Linhas da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Areal Editores, 2015

HOBBSAWN, Eric, *A Era dos Extremos – A História do século XX (1914-1991)*, Lisboa, Editorial Presença, 2017

VASCONCELOS, Maria Antónia (dir.), *Atlas da História do Mundo*, Madrid, Seleções do Reader's Digest, 2001

## **WEBGRAFIA**

“State of deception: The Power of Nazi Propaganda”, exibição do United States Holocaust Memorial Museum, consultado a 25 de Outubro de 2019. Disponível em:

<https://www.un.org/en/holocaustremembrance/EM/pdf/State%20of%20Deception%20The%20Power%20of%20Nazi%20Propaganda.pdf>

**HISTÓRIA A | 12.º ANO | 60 MINUTOS**

**UNIDADE 2 DO MÓDULO 7 – O AGUDIZAR DAS TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS A PARTIR DOS ANOS 20 | AULA 9 – 29/10/2019**  
*Subponto 2.2: As opções totalitárias*

SITUAÇÃO-PROBLEMA		Análise e interpretação críticas de um cartaz de propaganda nazi: «Um Povo, um Império, um Chefe»		
QUESTÕES ORIENTADORAS		Qual foi o significado da propaganda nos regimes totalitários? Qual foi a sua funcionalidade? Qual a “construção de realidades” que pretendiam efetuar? Como desconstruir estas narrativas manipuladoras? O que foi, em particular, a propaganda nazi, e qual o seu alcance na opinião pública?		
Conteúdos Programáticos	Conceitos	Objetivos	Metodologia & <b>Recursos</b>	Avaliação
<p><b>O AGUDIZAR DAS TENSÕES POLÍTICAS E SOCIAIS A PARTIR DOS ANOS 30</b></p> <p><b>2.2 – As opções totalitárias</b></p> <p><b>2.2.1 – Elites e enquadramento de massas.</b></p>	<p><b>Propaganda</b></p>	<p><b>Desenvolver o pensamento crítico;</b></p> <p><b>Compreender</b> o papel da propaganda como um conjunto de meios destinados a inculcar nas massas a ideologia e os valores morais e culturais dos Estados totalitários;</p> <p><b>Interpretar</b> a imagem criada pela propaganda nazi;</p> <p><b>Analisar</b> criticamente a propaganda nazi e a sua narrativa;</p> <p><b>Desconstruir</b> a narrativa da propaganda nazi comparando-a com outros testemunhos;</p> <p><b>Demonstrar</b> a narrativa propagandística como sendo uma estratégia falaciosa de manipulação que utiliza visões parciais e mentiras, selecionando cuidadosamente os factos a serem omitidos e jogando com as emoções do público para fazer passar a sua mensagem como verdadeira;</p>	<p><b>Conclusão da realização da <u>ficha de trabalho</u> a pares</b></p> <p><b><u>Apresentação oral</u> por parte dos alunos das suas <u>respostas à ficha de trabalho</u></b></p> <p>Após a apresentação de cada uma das respostas por parte dos alunos, debate entre a turma a respeito das mesmas. No final do debate de cada uma das respostas, correção de aspetos cientificamente incorretos, ou menos bem conseguidos nas respostas, e clarificação de possíveis ideias incompreendidas, por parte do professor. Recolha da ficha de trabalho por parte do professor e avaliação posterior.</p> <p><b>Realização de uma <u>súmula final expositiva</u> por parte do professor das ideias a ficarem assentes, com recurso à <u>visualização de um PowerPoint</u>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A propaganda nazi era um instrumento de manipulação destinado a controlar as massas;</li> <li>• A propaganda nazi apresentava uma narrativa falaciosa e fictícia que não correspondia à realidade;</li> <li>• A propaganda nazi influenciou profundamente a opinião pública alemã para que esta servisse os propósitos do regime.</li> </ul>	<p>Avaliação das respostas às questões, da compreensão dos conteúdos e da capacidade de espírito crítico.</p>

## **BIBLIOGRAFIA**

BYTWERK, Randall L., *Bending Spines – The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*, East Lansing, Michigan State University Press, 2004

CARPENTIER, Jean; LEBRUN, François (dir.), *História da Europa*, Lisboa, Editorial Estampa, 3ª edição, 2002

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Porto Editora, 2015

FORTES, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas, *Linhas da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Areal Editores, 2015

HOBBSAWN, Eric, *A Era dos Extremos – A História do século XX (1914-1991)*, Lisboa, Editorial Presença, 2017

VASCONCELOS, Maria Antónia (dir.), *Atlas da História do Mundo*, Madrid, Seleções do Reader's Digest, 2001

## **WEBGRAFIA**

“State of deception: The Power of Nazi Propaganda”, exibição do United States Holocaust Memorial Museum, consultado a 25 de Outubro de 2019. Disponível em:

<https://www.un.org/en/holocaustremembrance/EM/pdf/State%20of%20Deception%20The%20Power%20of%20Nazi%20Propaganda.pdf>



**ANEXO IX – FICHA DE TRABALHO DO 12º G SOBRE A PROPAGANDA NAZI**

**FICHA DE TRABALHO – 12º ANO – HISTÓRIA A – A PROPAGANDA NAZI**

Observa com atenção os seguintes documentos.



**Doc. 1\*** – Cartaz eleitoral do Partido Nazi, prometendo trabalho e pão ao povo alemão, outubro de 1932.



**Doc. 2\*** – «Um novo Povo», cartaz de um calendário do Gabinete de Política Racial do Partido Nazi, representando alemães arianos, 1938.





**Doc. 3\*** - «Longa vida à Alemanha!», cartaz de propaganda do Partido Nazi retratando Hitler. Abril de 1936.



**Doc. 4\*** - «Porque combatemos – pelo pão dos nossos filhos!». O cartaz refere-se à Segunda Guerra Mundial que estava então em decurso, começada pela ofensiva da Alemanha contra a Polónia. Diretório Central de Propaganda do Partido Nazi, 11 de março de 1940.

Responde às seguintes questões.

1. A partir dos documentos 1, 2 e 3, caracteriza a imagem pública que o regime nazi criava através da sua propaganda.
2. Critica a justificação da participação da Alemanha na Segunda Guerra Mundial apresentada no documento 4.



Lê com atenção o documento e responde à questão.

**MC. C Auschwitz-Birkenau, campo de morte (cont.)**

**5.**



**Câmara de gás,** vendo-se as aberturas no teto por onde se lançavam os cristais de Zyklon B (caixas no canto superior direito). Bastavam 6 ou 7 kg de Zyklon B para matar 1500 pessoas em pouco mais de 12 minutos.

**7. Fala o comandante de Auschwitz**

Tínhamos dois médicos S.S. encarregados de examinar cada nova chegada de prisioneiros. Aqueles que se consideravam bons para o trabalho eram enviados para o interior do campo. Os outros eram encaminhados para as instalações de extermínio. As crianças pequenas eram invariavelmente exterminadas, pois não serviam para o trabalho. [...]

Quando instalei a câmara de extermínio de Auschwitz, a minha escolha incidiu no Zyklon B, ácido prússico cristalizado, que deixávamos cair por uma pequena abertura.

**6.**



**Crematório** para onde eram levados os cadáveres após o gaseamento. Desta sinistra tarefa se encarregavam comandos especiais de prisioneiros (os *SonderKommandos*), submetidos, pouco depois, a igual sorte.

Eram necessários três a quinze minutos para que o gás produzisse efeito. Nós sabíamos que as pessoas estavam mortas quando deixavam de gritar. Esperávamos cerca de meia hora antes de abrir as portas e levar os corpos. [...] os nossos comandos especiais retiravam-lhes os anéis e alianças, assim como o ouro dos dentes.

Construímos câmaras de gás que podiam levar 2000 pessoas de cada vez [...]

Depoimento de R. Höess (comandante do campo de Auschwitz, encarregado por Heydrich de aplicar a "solução final") no Julgamento de Nuremberga

**Doc. 5\*** – A maior parte dos campos de extermínio para onde foram conduzidos judeus e outras minorias situava-se na Europa Oriental, nomeadamente na Polónia, como o de Auschwitz. A principal razão desta situação deve-se ao facto de Hitler e os dirigentes nazis pretenderem praticar o genocídio o mais secretamente possível, sem que as populações civis e a opinião pública se apercebessem das violações aos direitos humanos.

- 3.** Compara a imagem criada nos cartazes de propaganda nazi (docs. 1, 2 e 3) com as ações descritas no documento 5.





Lê com atenção o documento e responde à questão.

**Doc. 6 – Uma derrota transformada em vitória\***

*Em 1941, a Alemanha Nazi lançou uma invasão sobre o território da União Soviética. Entre setembro de 1942 e fevereiro de 1943, os Alemães montaram um duro e renhido cerco à cidade de Estalinegrado. No entanto, acabaram por sair derrotados pelos Soviéticos. Eis como o regime nazi apresentou a derrota à população alemã.*

**A**

«A diretiva do Partido Nazi à imprensa deu as linhas que os *media* teriam de seguir ao apresentar a derrota ao público:

“A batalha heroica por Estalinegrado terminou. O povo Alemão irá honrar os seus bravos filhos em vários dias de lamentação, pelos homens que cumpriram o seu dever até ao último sopro e à última bala, e, como resultado, romperam as traseiras do assalto bolchevique na nossa frente de guerra oriental. A heroica batalha por Estalinegrado vai-se tornar no maior dos épicos heroicos da história Alemã. A imprensa Alemã tem agora uma das suas maiores tarefas. [...] a imprensa deve reportar este evento entusiasmante, que ultrapassa todos os feitos de heroísmo conhecidos na história, de tal forma que este sublime exemplo de coragem, esta máxima e sacrificial dedicação à vitória final da Alemanha, seja apresentada como uma chama sagrada. A nação Alemã, inspirada pelo heroísmo eterno dos homens de Estalinegrado, irá demonstrar ainda mais nobremente aquelas qualidades materiais e espirituais que asseguram que a nação da vitória está agora mais fanaticamente determinada do que nunca a ganhar.”

Visto que a ideologia nazi dificilmente permitiria uma derrota pelas forças do bolchevismo judaico, os *media* teriam de transformar uma derrota real numa vitória mítica. A imprensa, como consequência, encheu-se subitamente de histórias que seguiam as linhas indicadas pelo Partido Nazi. A batalha de Estalinegrado foi apresentada como um sacrifício necessário que deteve as forças soviéticas, ao mesmo tempo que a frente de guerra estava a ser reforçada noutra local. Ignorando o facto de que os soldados alemães sobreviventes e uma larga porção de generais tinham-se rendido, os *media* sugeriram que as forças alemãs tinham lutado até ao último homem.»

BYTWERK, Randall L., *Bending Spines – The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*, East Lansing, Michigan State University Press, 2004, p. 99 [traduzido e adaptado]

**B**



*Capitulação alemã em Estalinegrado (fevereiro de 1943)*

- 4.** Compara a versão historiográfica da batalha de Estalinegrado com a versão dela apresentada pela propaganda nazi.



**\*Fontes** utilizadas na elaboração da Ficha de Trabalho:

- Para os documentos 1 a 4: “State of deception: The Power of Nazi Propaganda”, exibição do United States Holocaust Memorial Museum, consultado a 25 de Outubro de 2019. Disponível em:  
<https://www.un.org/en/holocaustremembrance/EM/pdf/State%20of%20Deception%20The%20Power%20of%20Nazi%20Propaganda.pdf>
- Para o doc. 5: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 1ª parte, Porto, Porto Editora, 2019, pp. 121-122
- Para o doc. 6: BYTWERK, Randall L., *Bending Spines – The Propagandas of Nazi Germany and the German Democratic Republic*, East Lansing, Michigan State University Press, 2004, p. 99



## **ANEXO X – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE TRABALHO DO 12º G SOBRE A PROPAGANDA NAZI**

### **FICHA DE TRABALHO A PARES – 12º ANO – HISTÓRIA A**

#### **A PROPAGANDA NAZI**

##### CrITÉrios de correção

**1.** .....20 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Promessa de resolução dos graves problemas económico-sociais da sociedade alemã pós-1929: “paz e pão ao povo alemão” (doc.1);
- Construção de uma nova sociedade racialmente “pura” segundo a ideologia nazi, através da idealização da raça ariana: pessoas louras, altas, de olhos e pele claros (doc.2);
- O líder carismático, Hitler, é apresentado como o salvador da Alemanha, guiando o país e o povo em direção a um novo e brilhante futuro (doc.3)

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos .....			11 pontos
B – Documentos .....			7 pontos
C – Comunicação .....			2 pontos
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, três dos aspetos solicitados.	11
	3	Apresenta, de forma completa dois dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	8
	2	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados	6
	1	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados OU Identifica apenas aspetos gerais entre os solicitados	3
B-Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os três aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	7
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar dois ou um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	4
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

**2.** .....30 pontos

**Tópicos de resposta:**



- O poster oculta a política externa agressiva dos Nazis com a justificação de que o regime alemão apenas protegia e defendia o futuro da nação, personificado nas crianças (apelo à emoção dos pais pelos filhos);
- Manipulação da opinião pública para ganhar o apoio popular para a causa da guerra

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Conteúdos ..... 17 pontos			
B – Documentos ..... 10 pontos			
C – Comunicação ..... 3 pontos			
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados.	17
	3	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	13
	2	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados	9
	1	Apresenta, de forma incompleta, um dos aspetos solicitados OU Identifica apenas aspetos gerais entre os solicitados	4
B-Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os dois aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	10
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	5
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	3
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

3. ....20 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Imagem pública criada pelos cartazes de propaganda nazis (docs. 1, 2 e 3): resolução dos problemas económico-sociais, “purificação racial” da sociedade alemã, liderança nazi apresentada como grandiosa;
- Ações descritas no doc.5: genocídio das minorias, em particular dos judeus, feito em segredo para a opinião pública alemã não se tornar hostil para com o regime;
- Contradição entre a imagem pública criada pela propaganda e as ações feitas em segredo.



A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Conteúdos ..... 11 pontos  
 B – Documentos ..... 7 pontos  
 C – Comunicação ..... 2 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A- Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, três dos aspetos solicitados.	11
	3	Apresenta, de forma completa dois dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	8
	2	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados	6
	1	Apresenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados OU Identifica apenas aspetos gerais entre os solicitados	3
B- Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os três aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	7
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar dois ou um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	4
C- Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

**4.** ..... 30 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Versão historiográfica da batalha de Estalinegrado: os alemães foram derrotados pelos soviéticos e um grande número de soldados e generais renderam-se (como comprova a fotografia do doc. 6-B);
- Versão apresentada pela propaganda nazi: uma vitória mítica e heroica, onde os soldados alemães lutaram “até ao último sopro e à última bala”, um sacrifício necessário para romper com o cerco bolchevique;
- Manipulação da informação pela propaganda nazi, que distorceu os acontecimentos e omitiu factos para apresentar uma imagem positiva da ação militar do regime perante a população.



A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Conteúdos ..... 17 pontos  
 B – Documentos ..... 10 pontos  
 C – Comunicação ..... 3 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão (Conteúdos)	4	Apresenta, de forma completa, três dos aspetos solicitados.	17
	3	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	13
	2	Apresenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados	9
	1	Apresenta, de forma incompleta, um dos aspetos solicitados OU Identifica apenas aspetos gerais entre os solicitados	4
B-Interpretação (Documentos)	2	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar os dois aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	10
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	5
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	3
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

## COTAÇÕES

1. .... 20 pontos
2. .... 30 pontos
3. .... 20 pontos
4. .... 30 pontos

**Total ..... 100 pontos**

**ANEXO XI – DIAPOSITIVOS UTILIZADOS NA INTRODUÇÃO AO DEBATE SOBRE O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE PORTUGUESA**



## **O que é o Estado?**

**Estado** - entidade responsável pela estrutura e pela organização política e administrativa (governo, tribunais, forças armadas e de segurança, etc.) de um território e sua população, ou conjunto de populações, garantindo a existência de um país soberano, reconhecido internacionalmente pelos seus pares.

estado in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-02-11 11:15:17]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/estado>



# O Estado nas diferentes ideologias políticas

Comunismo

Liberalismo

Social-  
democracia /  
Democracia cristã



## Comunismo



- Regime de partido único / monopólio do poder por parte do Partido Comunista (*centralismo democrático*).
- «Centralizar todos os instrumentos de produção na mão do Estado» (*Manifesto do Partido Comunista*).
- Economia de planeamento central / planificação da economia pelo Estado.
- Prestação de serviços essenciais de educação, saúde e segurança social à população.



Enorme concentração de poder no Estado





## Social-democracia



- Democracia representativa e pluralismo partidário
- Controlo estatal dos setores-chave da economia.
- Economia de mercado, mas com regulação pelo Estado.
- Reformas legislativas que garantem direitos aos trabalhadores.
- Estado-Providência: prestação de serviços de saúde, educação e segurança social.



Concentração moderada de poder no Estado

## Liberalismo

- Democracia representativa e pluralismo partidário.
- Liberdade individual.
- Estado mínimo / pouca ou nenhuma regulação estatal da economia.
- Livre jogo da oferta e da procura / "leis" do mercado.
- Livre concorrência e iniciativa privada.
- Serviços essenciais de saúde, educação e segurança social não garantidos pelo Estado.



Pouca concentração de poder no Estado



## Debate

***Qual deve ser o papel do Estado na nossa sociedade?***



## Regras do debate

- 1 - A moderadora controla o tempo que cada aluno dispõe para falar, o que corresponde a 1 minuto no máximo.
- 2 - Os alunos deverão fazer sinal à moderadora sempre que desejarem intervir no debate. O seu desejo será registado pela moderadora. As intervenções ocorrerão por ordem de registo.
- 3 - O debate será composto por 3 partes, estando disponíveis 10 minutos para debater cada uma.



## **Estruturação do debate**

### Aspetos positivos e negativos do papel do Estado:

- 1 - No Comunismo
- 2 - Na Social-Democracia
- 3 - No Liberalismo

**COMENTÁRIO INDIVIDUAL – 12º ANO – HISTÓRIA A**

**O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE ATUAL**

1. Com base no debate feito em aula, escreve um pequeno comentário no qual **manifestes a tua opinião, fundamentada em três aspetos**, sobre a questão do papel do Estado na sociedade atual, em Portugal.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

XL

**ANEXO XIII – PLANIFICAÇÕES DAS AULAS SOBRE O ESTADO-PROVIDÊNCIA E DO DEBATE SOBRE O PAPEL DO  
ESTADO NA SOCIEDADE PORTUGUESA**

**HISTÓRIA A | 12.º ANO | 60 MINUTOS**

**UNIDADE 1 DO MÓDULO 8 – NASCIMENTO E AFIRMAÇÃO DE UM NOVO QUADRO GEOPOLÍTICO**  
*Subponto 1.2. A afirmação do Estado-Providência*

**AULA 14 – 12/02/2020**

SITUAÇÃO-PROBLEMA		«A Era de Ouro do capitalismo teria sido impensável sem esse consenso de que a economia de empreendimento privado (“empreendimento livre” era o nome preferido) precisava de ser salva de si mesma para sobreviver.»» HOBSBAWM, Eric, <i>A Era dos Extremos</i> , Lisboa, Editorial Presença, 2017, p. 271		
QUESTÕES ORIENTADORAS		Qual o modelo de Estado que se afirmou na Europa após a Segunda Guerra Mundial? O que se entende por social-democracia e democracia cristã? Quais as características do Estado-Providência?		
Conteúdos Programáticos	Conceitos	Objetivos	Metodologia, Recursos e Desenvolvimento da Aula	Avaliação
<p><b>1.2 O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar</b></p> <p>Subponto 1.2. O mundo capitalista: A afirmação do Estado-Providência</p>	<p><b>Social-democracia</b></p> <p><b>Democracia cristã</b></p>	<p><b>Compreender</b> a implementação do Estado-Providência europeu como uma resposta à crise da Grande Depressão.</p> <p><b>Interpretar</b> a afirmação do Estado-Providência como um compromisso entre o capital e o trabalho.</p> <p><b>Caracterizar</b> as políticas económicas e sociais das democracias ocidentais, no segundo pós-guerra.</p> <p><b>Reconhecer</b> os resultados das políticas sociais-democratas no aumento da qualidade de vida das populações da Europa ocidental.</p>	<p><b><u>Visualização de um PowerPoint</u></b></p> <p>Leitura da frase da situação-problema, e comentário em turma da mesma.</p> <p><b>Recuperação de conhecimentos</b> sobre a resistência das democracias liberais, o intervencionismo do Estado e o <i>New Deal</i>, de forma a relacioná-los com a afirmação do Estado-Providência.</p> <p><b>Diálogo orientado com os alunos</b> sobre os conteúdos a serem trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A afirmação das forças políticas da democracia cristã e da social democracia. Explicitação dos conceitos destas duas ideologias políticas;</li> <li>• A nova conceção do papel do Estado no pós-Segunda Guerra Mundial.</li> <li>• A política económica e social das democracias ocidentais: controlo estatal dos setores-chave da economia através de um amplo programa de nacionalizações; forte tributação dos rendimentos mais elevados para estes serem redistribuídos.</li> <li>• O Estado como o principal agente económico do país.</li> <li>• O estabelecimento do Estado-Providência, que garante aos seus cidadãos cuidados de saúde, habitação, emprego, e proteção no desemprego, acidente, velhice e doença.</li> </ul>	<p>Observação da participação oral na aula por parte dos alunos</p>



## **BIBLIOGRAFIA**

AMARAL, Diogo Freitas do, *História do Pensamento Político Ocidental*, Coimbra, Livraria Almedina, 2017

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 2ª parte, Porto, Porto Editora, 2019

DROZ Bernard; Anthony Rowley, *História do Século XX – O Nascimento do Mundo Contemporâneo*, 2.º vol., Lisboa, Publicações D. Quixote, 1999

HOBBSAWM, Eric, *A Era dos Extremos – A História do século XX (1914-1991)*, Lisboa, Editorial Presença, 2017

JUDT, Tony, *Pós-Guerra – História da Europa desde 1945*, Lisboa, Edições 70, 2016

NOUSCHI, Marc, *O Século XX*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996

ROSAS, Fernando (coord.), *A Segunda Guerra Mundial e a Nova Ordem Internacional – Grande História Universal*, 21º volume, dir. de Carlos Moretón Abón, Madrid, Ediclube, 2010

**HISTÓRIA A | 12.º ANO | 60 MINUTOS**

**UNIDADE 1 DO MÓDULO 8 – NASCIMENTO E AFIRMAÇÃO DE UM NOVO QUADRO GEOPOLÍTICO**

**AULA 15 – 12/02/2020**

*Subponto 1.2. A afirmação do Estado-Providência*



SITUAÇÃO-PROBLEMA		Visionamento de um debate parlamentar da Assembleia da República entre duas forças políticas, a propósito do papel do Estado na sociedade.		
QUESTÕES ORIENTADORAS		Quais as diferenças entre Liberalismo, Social-Democracia e Comunismo? Qual o papel do Estado em cada uma destas ideologias? De que forma é que o debate entre estas ideologias influencia a nossa vida hoje?		
Conteúdos Programáticos	Conceitos	Objetivos	Metodologia, Recursos e Desenvolvimento da Aula	Avaliação
<p><b>1.3 O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar</b></p> <p>Subponto 1.2. O mundo capitalista: A afirmação do Estado-Providência</p>	<p><b>Estado</b></p> <p><b>Liberalismo</b></p> <p><b>Social-democracia</b></p> <p><b>Democracia cristã</b></p> <p><b>Comunismo</b></p> <p><b>Totalitarismos</b></p>	<p><b>Compreender</b> o que é o Estado enquanto instituição.</p> <p><b>Caracterizar</b> genericamente três ideologias representativas do espectro político atual: Liberalismo, Social-Democracia e Comunismo.</p> <p><b>Avaliar</b> o impacto do debate do papel do Estado na sociedade atual.</p> <p><b>Reconhecer</b> os aspetos positivos e negativos da intervenção e da não-intervenção estatal na sociedade.</p> <p><b>Formular</b> uma opinião crítica sobre o papel do Estado na sociedade.</p>	<p><u><b>Visualização de um PowerPoint</b></u></p> <p>Definição do que é o Estado enquanto instituição. Caracterização genérica de três ideologias representativas do espectro político atual: o Liberalismo, a Social-Democracia, e o Comunismo. Breve análise do papel do Estado em cada uma destas ideologias.</p> <p><u><b>Visualização de um vídeo   MOTIVAÇÃO</b></u></p> <p>Visionamento de um debate parlamentar na Assembleia da República entre duas forças políticas, uma a favor da intervenção estatal na sociedade, e outra contra. Breve comentário do vídeo, em turma.</p> <p><u><b>Realização de um debate em turma</b></u></p> <p>Colocação de uma questão iniciadora do debate: Qual deve ser o papel do Estado na nossa sociedade? <u>Orientação/Estrutura do debate (30 minutos):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Comunismo: quais os aspetos positivos e negativos da concentração de todos os poderes e de toda a economia no Estado? O que podemos concluir com as experiências comunistas?</li> <li>• A Social-Democracia e a Democracia Cristã: quais os aspetos positivos e negativos da intervenção moderada do Estado na sociedade, na forma do Estado-Providência? O que podemos concluir com as experiências sociais-democratas e democratas cristãs?</li> <li>• O Liberalismo: quais os aspetos positivos e negativos da não-intervenção estatal na sociedade? O que podemos concluir com as experiências liberais?</li> </ul> <p><u><b>Realização de um pequeno comentário escrito</b></u></p> <p>Comentário escrito individual, com o objetivo de os alunos manifestarem a sua opinião crítica e fundamentada sobre a questão da intervenção estatal na sociedade.</p>	<p>Registo da participação oral no debate por parte dos alunos.</p> <p>Realização de um pequeno comentário escrito individual.</p>

## **BIBLIOGRAFIA**

AMARAL, Diogo Freitas do, *História do Pensamento Político Ocidental*, Coimbra, Livraria Almedina, 2017

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 2ª parte, Porto, Porto Editora, 2019

DROZ Bernard; Anthony Rowley, *História do Século XX – O Nascimento do Mundo Contemporâneo*, 2.º vol., Lisboa, Publicações D. Quixote, 1999

FREEDEN, Michael; SARGENT, Lyman Tower; STEARS, Marc (eds.), *The Oxford Handbook of Political Ideologies*, Croydon, Oxford University Press, 2013

HOBBSBAWM, Eric, *A Era dos Extremos – A História do século XX (1914-1991)*, Lisboa, Editorial Presença, 2017

JUDT, Tony, *Pós-Guerra – História da Europa desde 1945*, Lisboa, Edições 70, 2016

NOUSCHI, Marc, *O Século XX*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996

OSÓRIO, Inês, *Debater e Refletir para aprender História*, Universidade Nova de Lisboa, 2018 (Tese de Mestrado)

ROSAS, Fernando (coord.), *A Segunda Guerra Mundial e a Nova Ordem Internacional – Grande História Universal*, 21º volume, dir. de Carlos Moretón Abón, Madrid, Ediclube, 2010



## ANEXO XIV – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO COMENTÁRIO DO 12º G SOBRE O PAPEL DO ESTADO

### COMENTÁRIO INDIVIDUAL – 12º ANO – HISTÓRIA A O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE ATUAL

#### CrITÉrios de correção

1. ....20 pontos

#### Tópicos de resposta (escolher três):

- A nível político:
  - Pluralismo partidário / Existência de vários partidos que disputam o poder entre si
  - Monopólio do poder por parte de um só partido
- A nível económico:
  - Nível de planificação económica pelo Estado
  - Existência ou não de controlo dos setores-chave da economia por parte do Estado
  - Existência ou não de legislação/regulação laboral por parte do Estado
  - Existência ou não de legislação/regulação da produção e circulação de bens
- A nível de assistência social:
  - Prestação ou não de serviços sociais por parte do Estado: saúde, educação, e assistência em caso de doença, velhice, desemprego ou acidentes

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Compreensão..... 11 pontos

B – Interpretação (informações do debate) .....7 pontos

C – Comunicação .....2 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	4	Fundamenta, de forma completa, três dos aspetos solicitados.	11
	3	Fundamenta, de forma completa dois dos aspetos solicitados e, de forma incompleta, um outro aspeto.	8
	2	Fundamenta, de forma completa, dois dos aspetos solicitados	6
	1	Fundamenta, de forma completa, um dos aspetos solicitados OU Identifica apenas aspetos gerais entre os solicitados.	3
B-Interpretação (informações do debate)	2	Integra excertos ou referências relevantes do debate para fundamentar os três aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	7
	1	Integra excertos ou referências relevantes do debate para fundamentar dois ou um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais	4
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2



	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1
--	---	--	---

### COTAÇÕES

1. .... 20 pontos

**Total** ..... **20 pontos**

ANEXO XV – DIAPOSITIVOS UTILIZADOS NA AULA DO 12º G SOBRE A ECONOMIA SOVIÉTICA  
DO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL





# 1. Planificação da economia

## OS PLANOS QUINQUENAIS

realizados e controlados por um organismo central (**GOSPLAN**):

- Recusam a livre iniciativa.
- Permitem ao Estado controlar a economia.
- Dão prioridade à industrialização.

### OBJETIVOS

Recuperar o atraso estrutural da Rússia

Fixar prioridades nacionais

Definir as metas da produção a atingir

Estabelecer os recursos a mobilizar

# 1. Planificação da economia

## OS PLANOS QUINQUENAIS

### 1º Plano Quinquenal 1928/1933

- Nacionalização das empresas.
- Desenvolvimento da indústria pesada.
- Desenvolvimento dos transportes.
- Desenvolvimento da agricultura.

### 2º Plano Quinquenal 1933/1938

- Desenvolvimento da indústria pesada, ligeira (têxteis) e de bens de consumo (indústrias alimentares).
- Criação de gado.

### 3º Plano Quinquenal 1938/1943

- Privilegiou a indústria química.
- Promoveu a produção de energia hidroelétrica.



Foi interrompido pela  
2ª Guerra Mundial e pela invasão  
da  
URSS pela Alemanha

## A reconstrução após a Segunda Guerra Mundial

- Após o término da Guerra, a URSS prosseguiu com o modelo de planificação económica.
- A indústria pesada e a construção de infraestruturas são priorizadas.
- Os países do Leste da Europa, agora sob o controlo da Rússia, industrializam-se muito rapidamente.



Grande crescimento económico

No entanto, o nível de vida das populações não acompanha esta evolução económica. Verificam-se:

- Carências de bens de consumo de toda a espécie.
- Fraco investimento na agricultura, na construção habitacional e no setor dos serviços.





## Os bloqueios económicos

- A rigidez da planificação económica dificulta a vida das empresas, que não podem decidir a sua própria gestão.
- Falta de iniciativa e inovação, visto que o único objetivo é cumprir o plano estatal.
- A gestão burocrática da economia torna-a ineficiente.



## As reformas de Kruchtchev – anos 60

Face aos bloqueios económicos, Kruchtchev, o novo líder da União Soviética, tenta ultrapassá-los:

- Reforço do investimento nas indústrias de consumo
- Reforço do investimento na habitação
- Reforço do investimento na agricultura





- No entanto, os resultados das políticas de Kruchtchev foram fracos.
- Na década de 70, Brejnev, o sucessor de Kruchtchev, tenta novamente relançar a economia investindo no complexo militar-industrial e na exploração de recursos naturais.

B – O abrandamento da economia



**ANEXO XVI – PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE A ECONOMIA SOVIÉTICA DO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

**HISTÓRIA A | 12.º ANO | 60 MINUTOS**

**UNIDADE 1 DO MÓDULO 8 – NASCIMENTO E AFIRMAÇÃO DE UM NOVO QUADRO GEOPOLÍTICO**

**AULA 16 – 02/03/2020**

*Subponto 1.2.3. O mundo comunista: opções e realizações das economias de direção central*

<b>SITUAÇÃO-PROBLEMA</b>		«A era de Khrushchev foi marcada por contradições profundas. Grande parte do mais importante nesses anos ocorreu independentemente das intenções de Khrushchev, por mais que tentasse manter-se a par de tudo o que acontecia. Contudo, o avanço em duas direções diferentes também refletia os lados contrastantes da personalidade de Khrushchev.» <b>BROWN, Archie, <i>Ascensão e Queda do Comunismo</i>, D. Quixote, Lisboa, 2010 p. 310</b>		
<b>QUESTÕES ORIENTADORAS</b>		Como funciona uma economia planificada? Quais as novas áreas abrangidas por este modelo económico no mundo soviético do pós-Segunda Guerra Mundial?		
Conteúdos Programáticos	Conceitos	Objetivos	Metodologia, Recursos e Desenvolvimento da Aula	Avaliação
<b>1.2 O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar</b>  Subponto 1.2.3 O mundo comunista: opções e realizações das economias de direção central	<b>Comunismo</b>  <b>Economia planificada</b>	<p><b>Compreender</b> o funcionamento de uma economia planificada.</p> <p><b>Caracterizar</b> as políticas económicas do mundo comunista soviético, após a Segunda Guerra Mundial</p> <p><b>Avaliar</b> os aspetos positivos e negativos dos resultados das economias de direção central.</p> <p><b>Reconhecer</b> a tentativa de superação dos problemas da economia soviética nas políticas de Kruchchev.</p>	<p><b><u>Visualização de um PowerPoint</u></b></p> <p><b>Recuperação de conhecimentos</b> sobre o modelo económico do estalinismo: coletivização dos campos e planificação económica.</p> <p><b>Diálogo orientado com os alunos</b> sobre os conteúdos a serem trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A reafirmação, no espaço soviético, do modelo de planificação da economia após a Segunda Guerra Mundial;</li> <li>• O alargamento do modelo económico soviético aos países da Europa de Leste;</li> <li>• A política económica do mundo comunista (bloco soviético): o grande investimento no setor da indústria e consequentes resultados positivos; a carência de investimento nos setores primário e terciário e consequente baixo nível de vida das populações;</li> <li>• Os bloqueios das economias de direção central: burocratização, ausência de inovação, e ineficiência.</li> <li>• As políticas de Kruchchev: tentativa fracassada de superação dos problemas da economia soviética.</li> </ul> <p><b><u>Visualização de um vídeo   MOTIVAÇÃO</u></b></p> <p>Visionamento de um vídeo de propaganda da economia soviética.</p> <p><b><u>Realização de uma ficha de trabalho</u></b></p> <p>Realização de uma ficha de trabalho, com exercícios de comparação entre duas perspetivas historiográficas sobre as temáticas em estudo.</p>	Realização de uma ficha de trabalho

## **BIBLIOGRAFIA**

BROWN, Archie, *Ascensão e Queda do Comunismo*, Alfragide, D. Quixote, 2010

CARPENTIER, Jean; LEBRUN, François (dir.), *História da Europa*, Lisboa, Editorial Estampa, 3ª edição, 2002

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 2ª parte, Porto, Porto Editora, 2019

DROZ Bernard; Anthony Rowley, *História do Século XX – O Nascimento do Mundo Contemporâneo*, 2.º vol., Lisboa, Publicações D. Quixote, 1999

HOBBSBAWM, Eric, *A Era dos Extremos – A História do século XX (1914-1991)*, Lisboa, Editorial Presença, 2017

JUDT, Tony, *Pós-Guerra – História da Europa desde 1945*, Lisboa, Edições 70, 2016

NOUSCHI, Marc, *O Século XX*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996

ROSAS, Fernando (coord.), *A Segunda Guerra Mundial e a Nova Ordem Internacional – Grande História Universal*, 21º volume, dir. de Carlos Moretón Abón, Madrid, Ediclube, 2010



**ANEXO XVII – FICHA DE TRABALHO DO 12ºG SOBRE A ECONOMIA SOVIÉTICA NO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

**FICHA DE TRABALHO | 12º ANO | HISTÓRIA A**

**OPÇÕES E REALIZAÇÕES DA ECONOMIA DE DIREÇÃO CENTRAL**

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Observa e lê com atenção os seguintes documentos.



**Doc. 1 - A – Cartaz comemorativo do primeiro plano quinquenal da República Democrática da Alemanha, 1952.** No topo: “Os grandes trabalhos do plano quinquenal”; em baixo: “Complexo Metalúrgico de Leste (EKO). A partir do minério soviético e do carvão polaco, o aço da paz alemão.”

Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 2ª parte, Porto, Porto Editora, 2019, p. 54



**Doc. 1 - B – Cartaz soviético de 1955.** Realçando a forte taxa de crescimento das economias socialistas, lê-se neste gráfico ilustrado: “Dois mundos – dois resultados”, “O comboio socialista deixa para trás a tartaruga capitalista.”

Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano*, 2ª parte, Porto, Porto Editora, 2019, p. 56



### **Doc. 2 - A - A nova Pavlodar**

Pavlodar tornou-se um dos centros industriais e administrativos mais importantes do Cazaquistão. [...] Como todas as cidades em crescimento, Pavlodar tem os seus problemas. [...] A maior queixa dos seus habitantes é a impureza do ar: as empresas industriais não estão equipadas com filtros de poeira. No verão, em Pavlodar, não se pode pôr camisa branca. Há apenas quatro banhos públicos para toda a cidade, à porta dos quais os utilizadores se comprimem em filas intermináveis [...]. Há em Pavlodar muito poucos cabeleireiros e oficinas de costura. [...] Existem muito poucas lojas na cidade. Os responsáveis pela direção da construção não consideraram suficientemente as necessidades das crianças: quase não há espaços para brincar e parques infantis.

Artigo publicado no Pravda\*, 22 de maio de 1961

\*Principal jornal da União Soviética e órgão oficial do Comité Central do Partido Comunista da União Soviética

Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *O Tempo da História – História A - 12º ano, 2ª parte*, Porto, Porto Editora, 2014, p. 58



### **Doc. 2 - B – “O novo imóvel com água corrente em todos os andares”, caricatura da revista soviética Krokodil, anos 70.**

Fonte: Fonte: COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *Um novo Tempo da História – História A - 12º ano, 2ª parte*, Porto, Porto Editora, 2019, p. 55



1. Compara as duas perspetivas relativas ao desempenho da economia no mundo comunista, expressas nos documentos 1 e 2, quanto a dois aspetos em que se opõem.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Apresenta duas razões das diferenças entre as perspetivas dos documentos 1 e 2.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Explica a existência de versões diferentes sobre a mesma realidade histórica que se observa nos documentos 1 e 2.

---

---

---

---

---

---

---

---

Questão	Cotação
1.	15 pontos
2.	15 pontos
3.	15 pontos
	Total: 45 pontos



## ANEXO XVIII – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE TRABALHO SOBRE A ECONOMIA SOVIÉTICA NO PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

### FICHA DE TRABALHO – 12º ANO – HISTÓRIA A

### OPÇÕES E REALIZAÇÕES DA ECONOMIA DE DIREÇÃO CENTRAL

### CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

1. .... 15 pontos

#### Tópicos de resposta:

- **[realizações no campo da construção de infraestruturas]** – enquanto no **documento 1** – perspectiva oficial do regime da RDA (República Democrática da Alemanha) – se propagandeiam as realizações no campo da construção de infraestruturas, destacando a edificação de um complexo metalúrgico, no **documento 2** – perspectiva da revista satírica *Krokodil* – critica-se, através da caricatura, a falta de condições dos parques habitacionais soviéticos.
- **[resultados do crescimento económico]** - enquanto no **documento 1** – perspectiva oficial do regime soviético – se propagandeiam os números muito positivos do crescimento económico do mundo socialista, no **documento 2** – perspectiva de críticos do regime – evidenciam-se as debilidades e os bloqueios da economia soviética, que não consegue satisfazer convenientemente as necessidades dos seus cidadãos.
- **[setor económico privilegiado]** - enquanto no **documento 1** – perspectiva oficial do regime soviético – se destacam os investimentos e realizações no setor industrial, no **documento 2** – perspectiva de críticos do regime – denuncia-se as carências nos setores dos serviços e dos bens essenciais.

Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara, de forma completa, as duas perspetivas relativas ao desempenho da economia no mundo comunista quanto a dois aspetos a que se opõem.</li> <li>• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais.</li> </ul>	<b>15</b>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara, de forma completa, as duas perspetivas relativas ao desempenho da economia no mundo comunista quanto a um aspeto em que se opõem, e compara as duas perspetivas, de forma incompleta, quanto a um outro aspeto.</li> <li>• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais.</li> </ul>	<b>11</b>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara, de forma completa, as duas perspetivas relativas ao desempenho da economia no mundo comunista quanto a um aspeto em que se opõem OU compara, de forma incompleta, as duas perspetivas, quanto a dois aspetos em que se opõem.</li> <li>• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina, podendo apresentar imprecisões pontuais.</li> </ul>	<b>7</b>





4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara, de forma incompleta, as duas perspetivas relativas ao desempenho da economia no mundo comunista quanto a um aspeto em que se opõem OU identifica apenas aspetos gerais das duas perspetivas, independentemente da forma como integra os documentos e utiliza a terminologia específica da disciplina.</li> </ul>	3
---	--	---

## 2. ....15 pontos

### Tópicos de resposta:

- **A origem das fontes é distinta:** as fontes do documento 1 (A e B) provêm de instituições oficiais dos regimes comunistas soviéticos; enquanto que o documento 2 – B provém de uma revista satírica independente;
- **A intenção dos documentos é diferente:** as fontes do documento 1 (A e B) tinham interesse em apresentar uma imagem positiva do regime comunista; enquanto que o documento 2 – B tem o objetivo de criticar os aspetos negativos da governação comunista;
- O documento 2 – A, apesar de ser proveniente de um órgão oficial do regime soviético (a revista *Pravda*) tal como as fontes do documento 1, apresenta uma perspetiva crítica da governação comunista, o que demonstra que existiam conflitos e tensões no interior das próprias elites dirigentes dos regimes comunistas;
- **A tipologia dos documentos é diferente:** o documento 1 é constituído por cartazes de propaganda, cujo propósito é o de exaltar algo; o documento 2 é constituído por uma descrição escrita, que tem o objetivo de informar, e uma caricatura, que tem o objetivo de ridicularizar algo.

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Compreensão ..... 8 pontos

B – Interpretação ..... 4 pontos

C – Comunicação ..... 3 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	4	Explícita, de forma completa, duas razões das diferenças entre as perspetivas dos documentos 1 e 2.	8
	3	Explícita, de forma completa, uma das razões solicitadas, e, de forma incompleta, uma outra razão.	6
	2	Explícita, de forma completa, uma das razões solicitadas OU Explícita, de forma incompleta, as duas razões solicitadas	4
	1	Explícita, de forma incompleta, uma das razões solicitadas OU Identifica apenas aspetos gerais das diferenças de perspetiva dos documentos 1 e 2	2
B-Interpretação	2	Integra excertos ou referências relevantes dos documentos para fundamentar as duas razões solicitadas, podendo apresentar falhas pontuais.	4
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar uma das razões solicitadas, podendo apresentar falhas pontuais OU	2



		Integra, com falhas, excertos ou referências dos documentos para fundamentar as duas razões solicitadas	
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	3
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

3. .... 15 pontos

**Tópicos de resposta:**

- O conhecimento do passado é sempre parcial e dá-se a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios;
- A existência de múltiplos indivíduos e grupos numa mesma realidade implica que as suas opiniões e visões serão diferentes;
- Cada documento histórico expressa um ponto de vista relativo e subjetivo;
- A avaliação dos resultados da governação comunista não era consensual no interior das sociedades governadas por este tipo de regimes;

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Compreensão .....	8 pontos
B – Interpretação .....	4 pontos
C – Comunicação .....	3 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	4	Explícita, de forma completa, dois aspetos solicitados	8
	3	Explícita, de forma completa, um dos aspetos solicitados, e, de forma incompleta, um outro aspeto.	6
	2	Explícita, de forma completa, um dos aspetos solicitados OU Explícita, de forma incompleta, os dois aspetos solicitados	4
	1	Explícita, de forma incompleta, um dos aspetos solicitados	2
B-Interpretação	2	Integra excertos ou referências relevantes dos documentos para fundamentar os dois aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais.	4
	1	Integra excertos ou referências relevantes do documento para fundamentar um dos aspetos solicitados, podendo apresentar falhas pontuais OU Integra, com falhas, excertos ou referências dos documentos para fundamentar os dois aspetos solicitados	2
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	3

## Escola Secundária Cacilhas-Tejo



	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1
--	---	--	---

ANEXO XIX – DIAPOSITIVOS UTILIZADOS NA AULA INICIAL DO 11º H DE INTRODUÇÃO À  
METODOLOGIA DO HISTORIADOR



- O pensamento crítico na análise de Arte
- A Europa da Corte. O modelo de Versalhes (O Espaço)
- O Rei-Sol, Luís XIV (Biografia)



John Singleton Copley,  
*Retrato da Senhora de Joseph  
Scott*, c. 1765.  
Óleo sobre tela, 176,5 x 100 xm



Ao longo da história, as obras de arte têm vindo a suscitar afrontas, admiração, amor e respeito, por uma simples razão: uma obra de arte nunca é um contentor vazio – é, sim, um recetáculo carregado de significados, sujeito a múltiplas interpretações e representando sempre o ponto de vista de alguém. (...)

JANSON, H.W., *A Nova História da Arte. A Tradição Ocidental*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 18

## 10. Componentes da Crítica de Arte

### Componentes temático-estruturais<sup>(1)</sup> do discurso dos críticos de arte

(Os discursos críticos tomam a forma de ensaios e comentários e encontram-se publicados em catálogos de exposições e em jornais e revistas da especialidade)

#### 1. INFORMAÇÕES

O discurso crítico contém normalmente informações sobre:

- a vida dos artistas/autores das obras, a sua formação e evolução profissional, o seu perfil pessoal, etc.
- sobre o estilo, corrente ou movimento em que um autor ou uma obra se inserem...
- sobre a época histórica em que um autor viveu, ou uma obra foi feita, ou um estilo se desenvolveu...

Enfim, sobre tudo o que for necessário para aumentar o conhecimento e a compreensão do leitor sobre o objeto da crítica

Para recolher e manusear essas informações, o crítico recorre à História da Arte, à Literatura, aos jornais e revistas, à entrevista, etc.

#### 2. ENQUADRAMENTOS

Trata-se da leitura técnico-artística – isto é, técnica, plástica, estética – do objeto da crítica. Por outras palavras, é a análise pormenorizada dos temas e seus conteúdos, dos materiais empregues, dos modos e meios de execução, do tratamento formal e compositivo, da expressividade, etc.

Esta leitura exige do crítico conhecimentos específicos sobre as linguagens artísticas, particularmente daquela que enforma o objeto da sua crítica.

#### 3. REFLEXÕES

Divagações do crítico sobre o tema da sua crítica. Estas divagações levá-lo-ão a inferir influências e paralelismos com outros autores e obras; a estabelecer comparações, a deduzir intencionalidades, a descodificar símbolos e desvendar significados, a especular interpretações e justificações...

A quantidade, pertinência e riqueza significativa destas "divagações" definem a qualidade/capacidade do crítico enquanto tal e determinam a sua credibilidade perante o público-leitor.

#### 4. JUÍZOS DE VALOR

Denominam-se juízos de valor as opiniões valorativas, devidamente fundamentadas por todo o discurso atrás sintetizado, emitidas pelo crítico sobre o objeto da sua crítica. Entre os críticos atuais, estas opiniões raramente se encontram explícitas no texto crítico, mas implícitas em todo o discurso desenvolvido.





O modelo de Versalhes: o palco do poder absoluto  
de Luís XIV  
*ou*  
A Arte ao serviço do poder político



*Luís XIV curando as escrófulas,*  
quadro de Jean Juvenet, 1690

**«O rei toca-te, Deus cura-te»**



Hyacinthe Rigaud, *Retrato de Luís XIV*, 1701



"Um Estudo Histórico", desenho para o frontispício de *Cadernos de Notas de Paris*, do escritor inglês William Thackeray, 1840



## Críticas a Luís XIV

**«Vós nascestes, Sire, com um coração bom e justo, mas os que vos educaram apenas vos ensinaram, como arte de governação, a desconfiança, a inveja, o afastamento da virtude (...). Endeusaram-vos por terdes empobrecido a França com o fim de introduzir na Corte um luxo monstruoso e incurável. (...) Acostumaram-vos a receber permanentemente louvores excessivos que raiam a idolatria e que deveríeis ter rejeitado com indignação. Tornaram o vosso nome odioso (...).**

**O próprio povo, que tanto vos amou, que tanta confiança teve em vós, começa a perder-vos a amizade, a confiança e mesmo o respeito.»**

François de La Mothe Fénelon, clérigo francês, preceptor do duque de Borgonha, neto de Luís XIV,  
*Carta a Luís XIV, c. 1695*

## Conclusão

- O pensamento crítico é crucial para a análise rigorosa das obras de Arte dentro do seu contexto histórico, social e cultural;
- A Arte foi frequentemente utilizada com objetivos de poder;
- Luís XIV utilizou e controlou a Arte para concretizar os seus objetivos de reforço do poder régio;
- As obras de arte propagandísticas criaram uma imagem do *Rei-Sol* que não é totalmente fiel à realidade



**ANEXO XX – PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, DE 1789**

**HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES | 11.º ANO | 60 MINUTOS**

**MÓDULO 7 – A CULTURA DO SALÃO**

**Acontecimento: *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789)**

**AULA 5 – 9/12/2019**

TEMA		A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: a teoria e a prática		
QUESTÕES ORIENTADORAS		Em que contexto foi redigida a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão? Que princípios ficaram nela consagrados? Que ruturas estão presentes em relação à sociedade de Antigo Regime? Que intenções e interesses do grupo social que a redigiu estão expressos?		
Conteúdos Programáticos	Conceitos	Objetivos	Metodologia, Recursos e Desenvolvimento da Aula	Avaliação
<b>MÓDULO 7 – A CULTURA DO SALÃO</b>  <b>Acontecimento:</b> <i>A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)</i>	<b>Iluminismo</b>  <b>Liberalismo</b>  <b>Revolução Francesa</b>	<p><b>Enquadrar</b> histórica e culturalmente a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.</p> <p><b>Reconhecer</b> a importância da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão para a formação da sociedade moderna, republicana, laica e liberal.</p> <p><b>Interpretar</b> a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão como expressão dos interesses e das intenções de um grupo social específico: a burguesia.</p> <p><b>Avaliar</b> os limites da liberdade e da igualdade proclamados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.</p>	<p><b><u>visualização de um PowerPoint</u></b></p> <p>Exposição, em <b>diálogo orientado com os alunos</b>, do enquadramento histórico-cultural da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão: a constituição da Assembleia Nacional Constituinte e a desagregação da ordem social de Antigo Regime (a tomada da Batilha, a abolição dos direitos feudais). Breve análise dos aspetos mais relevantes do texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão.</p> <p><b><u>Realização de uma ficha de trabalho</u></b> sobre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, com o objetivo de reflexão acerca do seu conteúdo.</p> <p>Apresentação das respostas dos alunos às questões da ficha de trabalho e respetiva correção.</p>	<p>Realização de uma ficha de trabalho por parte dos alunos.</p>

## **BIBLIOGRAFIA**

CARPENTIER, Jean; LEBRUN, François (dir.), *História da Europa*, Lisboa, Editorial Estampa, 3ª edição, 2002

CHAUNU, Pierre, *A Civilização da Europa das Luzes*, Lisboa, Editorial Estampa, 1985

FURET, François, *Pensar a Revolução Francesa*, Lisboa, Edições 70, 1988

HAZARD, Paul, *O pensamento europeu no século XVIII (de Montesquieu a Lessing)*, Lisboa, Livros do Brasil, s.d.

HOBBSBAWN, Eric, *A Era das Revoluções: 1789-1848*, Lisboa, Editorial Presença, 1982

NUNES, Paulo Simões, *História da Cultura e das Artes 11*, s.l., Raiz Editora, 2019

PINTO, Ana Lídio; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas, *Ideias & Imagens – História da Cultura e das Artes – 11º ano*, Porto, Porto Editora, 2019

ROSAS, Fernando (coord.), *Iluminismo e Revolução – Grande História Universal*, 16º volume, dir. de Carlos Moretón Abón, Madrid, Ediclube, 2010

VOVELLE, Michel (coord.), *O Homem do Iluminismo*, Lisboa, Editorial Presença, 1997

**ANEXO XXI – FICHA DE TRABALHO DO 11ºH SOBRE A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO  
HOMEM E DO CIDADÃO**

**Ficha de Trabalho**

**MÓDULO 7 – A CULTURA DO SALÃO | Acontecimento: A Declaração dos Direitos do  
Homem e do Cidadão (1789)**

Lê as páginas 84 e 85 do Manual e responde às seguintes questões numa folha à parte.

1. Identifica os direitos naturais do Homem (Artigos 1º e 2º da *Declaração*).
2. Define o conceito de *Liberdade*, com base nos Artigos 4º, 9º e 11º da *Declaração*.
3. Refere a origem social dos autores da *Declaração*.
4. Indica uma consequência política e uma consequência social do princípio que é expresso no Artigo 6º.

Doc. 1

«Todavia, o carácter pioneiro da *Declaração* de 1789 não esconde os interesses da burguesia que a redigiu e aprovou. Sendo um manifesto contra a sociedade hierárquica e os privilégios da nobreza, não define ainda uma sociedade democrática e igualitária, aceitando distinções sociais, ainda que podendo “fundamentar-se na utilidade comum”. Uma monarquia constitucional era mais adequada à burguesia liberal do que uma república democrática; devoto do constitucionalismo, o burguês estava mais interessado em defender um Estado secular com liberdades civis e garantias para a propriedade privada.»

NUNES, Paulo Simões, *História da Cultura e das Artes 11*, s.l., Raiz Editora, 2019, p. 85

17º? De que forma?

Lê os seguintes documentos e responde às questões.

5. Que direito é defendido no Artigo

Doc. 2

«O novo modelo de Estado saído da Revolução Francesa não podia ser senão burguês. Nele se viriam a concentrar todos os poderes da nova classe dominante, colocando a nova organização política a girar em torno da propriedade privada, e retirando à grande maioria da população os seus direitos políticos, visto que o voto era censitário, ou seja, só pessoas que possuíam acima de uma certa quantidade de riqueza é que podiam votar. Assim se caiu numa violenta contradição com o tão apregoado princípio da igualdade. A defesa da liberdade económica preparou o caminho ao capitalismo, sistema económico que levou primeiro à ascensão da burguesia na Europa e depois à sua hegemonia no mundo inteiro.»

SANJUÁN, Joaquín Gil, “A Revolução Francesa” in ROSAS, Fernando (coord.), *Iluminismo e Revolução – Grande História Universal*, 16º volume, dir. de Carlos Moretón Abón, Madrid, Ediclube, 2010, pp. 235-265, p. 265 [texto adaptado]

6. Indica de que forma os interesses do grupo social que produziu a *Declaração* estão presentes no seu texto, em três aspetos.

7. Confronta a primeira frase do Artigo 1º da *Declaração* («*Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos.*») com a informação dos documentos 1 e 2, quanto a três aspetos em que se opõem.

**ANEXO XXII – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DE TRABALHO DO 11º H SOBRE A  
DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO**

**FICHA DE TRABALHO**

**MÓDULO 7 – A CULTURA DO SALÃO – Acontecimento: *A Declaração dos Direitos do  
Homem e do Cidadão (1789)*  
CRITÉRIOS DE CORREÇÃO**

**1. ....15 pontos**

Tópicos de resposta:

- A igualdade
- A liberdade
- O direito à propriedade
- A segurança
- A resistência à opressão

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Compreensão ..... 8 pontos

B – Interpretação ..... 5 pontos

C – Comunicação ..... 2 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	3	Apresenta, de forma fundamentada, cinco tópicos de resposta.	8
	2	Apresenta, de forma fundamentada, quatro ou três tópicos de resposta e outro tópico com imprecisões.	5
	1	Apresenta, de forma fundamentada, dois ou um tópico de resposta OU Apresenta, com imprecisões, três tópicos de resposta.	3
B-Interpretação	2	Interpreta, de forma globalmente adequada, o documento, podendo apresentar falhas pontuais	5
	1	Interpreta, de forma parcialmente adequada, o documento, apresentando falhas.	3
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente correta, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões.	1

**2. ....15 pontos**

Tópicos de resposta:

- «Poder fazer tudo o que não prejudique outrem» (Artigo 4º)
- O usufruto dos direitos naturais do Homem (Artigo 4º)
- Liberdade de pensamento, de expressão e de religião (Artigos 9º e 11º)

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Compreensão .....			8 pontos
B – Interpretação .....			5 pontos
C – Comunicação .....			2 pontos
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	3	Apresenta três tópicos de resposta.	8
	2	Apresenta dois tópicos de resposta.	5
	1	Apresenta um tópico de resposta.	3
B-Interpretação	2	Interpreta, de forma globalmente adequada, o documento, podendo apresentar falhas pontuais.	5
	1	Interpreta, de forma parcialmente adequada, o documento, apresentando falhas.	3
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente correta, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões.	1

3. ....10 pontos  
A burguesia letrada, maioritária na Assembleia Constituinte.

4. ....15 pontos  
Tópicos de resposta:

- Consequência política: fim do monopólio da nobreza sobre os cargos públicos OU participação popular no governo
- Consequência social: declínio do poder da nobreza OU ascensão social da burguesia a importantes cargos públicos

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:			
A – Compreensão .....			8 pontos
B – Interpretação .....			5 pontos
C – Comunicação .....			2 pontos
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	3	Apresenta, de forma fundamentada, dois tópicos de resposta.	8
	2	Apresenta, de forma fundamentada, um tópico de resposta e um outro tópico com imprecisões.	5
	1	Apresenta, de forma fundamentada, um tópico de resposta. OU Apresenta, com imprecisões, dois tópicos de resposta.	3
B-Interpretação	2	Interpreta, de forma globalmente adequada, o documento, podendo apresentar falhas pontuais.	5
	1	Interpreta, de forma parcialmente adequada, o documento, apresentando falhas.	3
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente correta, a terminologia específica da disciplina.	2

	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões.	1
--	---	--	---

5. ....10 pontos

Tópicos de resposta:

- Direito à propriedade privada
- A propriedade é defendida como um direito inquestionável e «sagrado», a menos que seja requisitada para uso público, recebendo o proprietário uma indenização.

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Compreensão ..... 5 pontos

B – Interpretação ..... 3 pontos

C – Comunicação ..... 2 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	3	Apresenta, de forma fundamentada, dois tópicos de resposta.	5
	2	Apresenta, de forma fundamentada, um tópico de resposta e um outro tópico com imprecisões.	4
	1	Apresenta, de forma fundamentada, um tópico de resposta. OU Apresenta, com imprecisões, dois tópicos de resposta.	2
B-Interpretação	2	Interpreta, de forma globalmente adequada, o documento, podendo apresentar falhas pontuais.	3
	1	Interpreta, de forma parcialmente adequada, o documento, apresentando falhas.	2
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente correta, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões.	1

6. ....15 pontos

Tópicos de resposta:

- Oposição aos privilégios da nobreza e à sociedade de ordens (doc. 1)
- Defesa da propriedade privada (docs. 1 e 2)
- Defesa de uma monarquia constitucional, mais favorável à burguesia do que uma república democrática e igualitária (doc. 1)

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Compreensão ..... 8 pontos

B – Interpretação ..... 5 pontos

C – Comunicação ..... 2 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	3	Apresenta, de forma fundamentada, três tópicos de resposta.	8
	2	Apresenta, de forma fundamentada, dois tópicos de resposta.	5
	1	Apresenta, de forma fundamentada, um tópico de resposta.	3



B-Interpretação	2	Interpreta, de forma globalmente adequada, os dois documentos, podendo apresentar falhas pontuais	5
	1	Interpreta, de forma globalmente adequada, apenas um dos documentos, podendo apresentar falhas pontuais. OU Interpreta, de forma parcialmente adequada, os dois documentos, apresentando falhas.	3
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente correta, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões.	1

7. ....20 pontos

Tópicos de resposta:

- Apesar de o Artigo 1º afirmar que «os homens nascem e permanecem (...) iguais em direitos», a *Declaração* aceita as distinções sociais, não definindo ainda «uma sociedade democrática e igualitária» (doc.1);
- O modelo de participação política nascido da Revolução Francesa foi o voto censitário, o que implicava que os cidadãos que não tivessem um certo grau de riqueza estavam excluídos da vida política. Desta forma, «colocando a nova organização política a girar em torno da propriedade privada» (doc. 2), caiu-se numa «violenta contradição com o tão apregoado princípio da igualdade» (doc. 2);
- Embora o Artigo 1º afirme que os todos os homens são iguais entre si, a *Declaração* foi escrita com o objetivo de salvaguardar o direito à propriedade privada de um grupo social específico, não escondendo «os interesses da burguesia» (doc. 1) que detinha essa mesma propriedade.

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes:

A – Compreensão ..... 11 pontos

B – Interpretação ..... 7 pontos

C – Comunicação ..... 2 pontos

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A-Compreensão	3	Apresenta, de forma fundamentada, três tópicos de resposta.	11
	2	Apresenta, de forma fundamentada, dois tópicos de resposta.	7
	1	Apresenta, de forma fundamentada, um tópico de resposta.	4
B-Interpretação	2	Interpreta, de forma globalmente adequada, os dois documentos, podendo apresentar falhas pontuais	7
	1	Interpreta, de forma globalmente adequada, apenas um dos documentos, podendo apresentar falhas pontuais. OU Interpreta, de forma parcialmente adequada, os dois documentos, apresentando falhas.	4
C-Comunicação	2	Utiliza, de forma globalmente correta, a terminologia específica da disciplina.	2

	1	Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões.	1
--	---	--	---